REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3927

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oraș Sibiu

7

ANUL XI 1962

1966

1990

97

- IUI. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA;* Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE;* Conf. univ. *BERCA ION;* Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN;* Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN;* Lector univ. *BUNESCU VASILE,* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE;* Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI;* Ing. *DINU NICOLAE;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL;* Prof. *PATIȚA SILVESTRU;* Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL;* Prof. *VASILESCU ANTON.*

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3927

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 7 *Iulie 1962*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

STANCIU STOIAN: Jean-Jacques Rousseau și destinul gîndirii sale pedagogice 5

ISIDOR CREMER: I. L. Caragiale despre rolul pedagogului 24

A. CAZANGIU, M. ZLATE și T. GHIMPU: Studiu asupra capacității de muncă a elevilor din școlile în care se experimentează predarea pe obiecte de către profesori 33

N. GOLDHAMER și B. GIROIU: Aspecte ale consolidării cunoștințelor în predarea economiei politice în învățămîntul seral 49

I. D. NEGRESCU: Despre „Învățăturile lui Neagoe Basarab" . . . 63

CONSULTAȚII — DISCUȚII

VASILE BUNESCU și STELA POPESCU: Seminarul — formă necesară de organizare a studierii economiei politice și socialismului științific în școala medie de cultură generală 79

AGHI ARDELEANU: Pentru ridicarea nivelului muncii politico-educative a organizațiilor U.T.M. și de pionieri din școală 89

EMIL BILDESCU: Vacanța de vară — perioadă de bogată activitate educativă 96

DE PESTE HOTARE

DINA SOARE: Probleme ale educației comuniste a tineretului dezbătute la Congresul al XIV-lea al U.T.C.L. 101

VALENTINA FILIPESCU: Dezvoltarea școlilor cu „ziua de muncă prelungită" în U.R.S.S. 105

TEODOR MUCICĂ și NICOLAE DINU: Din experiența învățămîntului din R. D. Germană în domeniul legării școlii de viață 113

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

ȘTEFAN BÎRSĂNESCU: „Curs de pedagogie generală" 120

4358.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 7 XI-й год *Июль 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

стр

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Станчу Стоян: Жан Жак Руссо и судьба его педагогического мышления . . 5

Исидор Кремер: И. Л. Караджале о роли педагога 24

А. Каганжиу, М. Злате и Т. Гимпу: Очерк о работоспособности учащихся школ, в которых преподавателями экспериментируется предметное обучение. 33

Н. Голдхамер и Б. Жирою: Аспекты закрепления знаний в преподавании политэкономии в вечерней школе. 49

И. Д. Негреску: О „Наставлениях Нягое Бассараба" 63

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Василе Бунеску и Стела Попеску: Семинар — необходимая форма организации обучения политэкономии и научному социализму в среднеобще-образовательной школе 79

Аги Арделяну: За повышение политвоспитательной работы молодёжных организаций в школе 89

Эмил Еылдэску: Летние каникулы — период богатой воспитательной работы . 96

ЗА РУБЕЖОМ

Дина Соаре: Задачи коммунистического воспитания молодёжи, в обсуждении на XIV-м Съезде Комсомола 101

Валентина Филипеску: Развитие школ с продлённым днём в СССР . . . 105

Теодор Мучика и Николае Дину: Из опыта преподавания в Германской Демократической Республике, о связи школы с жизнью. 113

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Штефан Бырсэнеску: „Курс общей педагогики". 120

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 7 *Juillet 1962*

SOMMAIRE

Page

ETUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian: Jean-Jacques Rousseau et la destinée de sa pensée pédagogique 5

Isidor Cremer: I. L. Caragiale et le rôle du pédagogue 24

A. Cazangiu, M. Zlate et *T. Ghimpu:* Etude sur la capacité de travail des élèves dans les écoles ou on expérimente l'enseignement par objets et avec des professeurs 33

N. Goldhamer et *B. Giroiu:* Aspects de la consolidation des connaissances dans l'enseignement de l'économie politique aux cours du soir 49

I. D. Negresco: A propos des „Conseils de Neagoe Basarab" 63

CONSULTATIONS — DISCUSIONS

Vasile Bunesco et Stela Popesco: Le séminaire — forme nécessaire d'organisation de l'étude de l'économie politique et du socialisme scientifique dans l'école moyenne de culture générale 79

Aghi Ardeleano: Pour améliorer le travail politique-éducatif des organisations de la jeunesse dans les écoles 89

Emil Bildesco: Les vacances d'été — période de riche activité éducative . . 96

LE L'ÉTRANGER

Dina Soare: Problèmes de l'éducation communiste de la jeunesse, discutés au XIV-e Congrès de l'U.J.C.L. 101

Valentina Filipesco: Le développement des écoles à „journée de travail prolongée", en U.R.S.S. 105

Teodor Mucica et Nicolae Dinu: De l'expérience de l'enseignement en R. D. Allemande, dans le domaine des liens entre l'école et la vie . . . 113

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ştefan Birsănesco: „Cours de pédagogie générale" 120

4358

STUDII ŞI CERCETĂRI

JEAN JACQUES ROUSSEAU ŞI DESTINUL GÎNDIRII SALE PEDAGOGICE

Prof. Dr. STANCIU STOIAN
director al Institutului de ştiinţe pedagogice

Rădăcinile gîndirii pedagogice rousseau-iste, împreună cu rădăcinile întregei sale filozofii iluministe, se găsesc în situaţia economică şi socială a secolului al XVIII-lea şi în poziţia de clasă a lui Jean Jacques Rousseau, ca reprezentant al stării a treia — şi anume al micii burghezii. Revoluţionarismul său înflăcărat, individualismul, ca şi contradicţiile şi chiar gustul pentru paradox, cu care talentul marelui scriitor acoperă cu măiestrie deficienţele filozofului, îşi au explicaţia lor, toate, în acestea.

Rousseau este un reprezentant tipic al micii burghezii apusene, din timpul său ; dar în cuvîntul său el, ca de altfel întreaga burghezie a vremii în genere, face să vibreze un interes general. Spre deosebire însă de alţi filozofi din vremea sa, care loveau în putreda societate feudală, în numele civilizaţiei şi raţiunii, el, identificînd civilizaţia cu însăşi societatea feudală, se ridică împotriva civilizaţiei înseşi, pe care el o vede ca pe un produs al unui proces nefiresc, nenatural, petrecut în evoluţia societăţii omeneşti.

Omul este bun de la natură, zice bunul Jean Jacques. Dar a apărut în dezvoltarea omului ca om o împrejurare, care l-a făcut să devieze : a apărut proprietatea privată. Într-un fel, din punct de vedere economic, proprietatea privată a însemnat un pas înainte pentru omenire, de aceea oamenii au acceptat-o printr-un fel de contract tacit, care ar sta la baza societăţii civilizate înseşi. Din punct de vedere al relaţiilor sociale însă, acest element nou s-a soldat cu consecinţe nefaste : inegalitatea între oameni, împărţirea acestora în bogaţi şi săraci. De o parte lux şi corupţie, — de alta mizerie, boală, întuneric, — acesta a fost rezultatul „civilizaţiei" germinate şi dezvoltate de proprietatea privată.

Ce concluzii ar fi să tragem din această constatare? Concluzia firească ar fi, se înţelege, desfiinţarea proprietăţii private asupra mijloacelor de producţie, aşa cum ne arată învăţătura socialismului ştiinţific. Rousseau trage însă o altă concluzie. Judecînd că proprietatea ar fi în sine ceva bun şi că numai inegalitatea posesiunii a dat naştere cu timpul la ceva rău, el preconizează ideea recîştigării egalităţii „naturale" — toţi oamenii să posede, în condiţii noi de existenţă a proprietăţii, să posede în mod egal

— și anume atît cît poate stăpîni și munci fiecare, pentru a-și satisface nevoile naturale. Nu mai mult.

Ar fi cazul să ne întrebăm de ce oamenii n-au găsit tot în mod natural, de la început, această soluție, dacă e în adevăr cea firească? La această întrebare Rousseau răspunde în felul în care putea s-o facă, de la nivelul științei timpului său și potrivit modului lui de a vedea. Așa cum a arătat Engels, judecata lui Rousseau este în felul ei dialectică și soluția, după cum vom vedea, este una pedagogică. Rousseau, spune Engels, „vede în ivirea inegalității un progres. Dar acest progres avea un caracter antagonist; el era în același timp și un regres... orice progres nou al civilizației este în același timp și un progres al inegalității". Acest proces nu se poate perpetua însă la nesfîrșit. El are o limită și anume „pînă la punctul în care inegalitatea, dusă pînă la culme, se transformă din nou în contrariul ei, devenind pricină a egalității" [1]. Experiența și starea de decădere în care omenirea a ajuns datorită acestei „experiențe" au putut să-i lumineze pe oameni numai cu vremea în această direcție. Rousseau se consideră drept unul care poate și se străduie să le arate adevărul. Cum se poate restabili echilibrul pierdut o dată cu apariția proprietății?

Răspunsul dat de Rousseau, pe plan social, legat de concepția sa politică, este: prin statul contractului social, statul bazat pe suveranitatea poporului și pe legile pe care acesta le aprobă, legi formulate de mintea unui legislator luminat și dezinteresat și pe care poporul le dă spre aplicare guvernului. Cum se poate realiza egalitatea necesară acestui echilibru? Răspunsul dat de Rousseau pe plan individual este: prin educație. Acesta este sensul vestitului său roman pedagogic „Emile".

★

În a sa „Istorie a pedagogiei" G. Compayré, deși menționează că Rousseau a avut și practic unele tangențe cu munca de educator, trage totuși următoarea concluzie, împărtășită de altfel de multă lume: „Emile este mai puțin rezultatul unei inducții și al unei experiențe adevărate, decît o operă de inspirație, o strălucită inspirație de geniu" [2].

Mărturisim că nu sîntem întru totul de acord cu acest mod de a vedea opera pedagogică a lui Rousseau. Într-un anumit sens — și vom arăta în ce sens anume — sîntem chiar de părere contrarie.

În adevăr, cînd se comentează concepția pedagogică a lui Rousseau, cei ce o fac se lasă prea mult pradă farmecului ei literar. Analizînd și trăind atmosfera de roman — atît din Noua Héloise cît și din Emile, — ei uită de fapt că ficțiunea respectivă este în realitate o sublimare, că deci în dosul ei trebuie să vedem o realitate faptică, aceea pe care ea o oglindește. Dacă vom ține seama de acest lucru, noi credem că putem ajunge la concluzia că opera lui Rousseau nu e chiar așa de utopică, pe cît a fost ea categorisită.

---

1 **Friederich Engels**, Anti-Dühring, Ed. pt. literatură politică, ed. III, 1955, p. 157.
2 **G. Compayré**, Histoire de la Pédagogie, Paris, 1917, p. 239.

Să ne reamintim și să reținem mai întîi cîteva fapte. Rousseau a fost cîțiva ani profesor particular de muzică, a fost preceptor în familia domnului de Mably, iar în 1740 a scris chiar „Un proiect pentru educația Domnului de St. Marie". Se subliniază de obicei mărturisirea lui Rousseau însuși că prea multă muzică nu știa în momentul cînd a început s-o predea și că numai tot predînd-o a ajuns s-o cunoască. Nouă ni se pare că se trece prea ușor peste acest fapt. Un om care ajunge să scrie opere muzicale de mare succes, pentru vremea lui, înseamnă că a depus destul zel pentru ca să-și însușească meseria și dacă și-a însușit-o așa de bine pentru el, probabil că acest lucru i-a folosit și în meseria de profesor. Înseamnă, în orice caz, că a fost serios preocupat de conținutul obiectului pe care-l preda și acest lucru este esențial pentru un profesor. Se mai arată că „proiectul amintit nu are o valoare deosebită". Se uită însă că idei pedagogice Rousseau și-a mai expus și în Noua Héloise, iar Emile el însuși poate fi privit ca un proiect de educație, cel puțin în intenția inițială a autorului[1] iar în ce privește valoarea sa pedagogică, de aceasta nimeni nu se mai îndoiește azi. În sfîrșit, în „Considerațiuni asupra guvernămîntului Poloniei" (1772), problema educației îl preocupă din nou și foarte serios pe Rousseau. Unii comentatori ai săi, comparînd ideile din Emile cu cele din „Considerațiuni", au căutat să arate că între ele nu sînt diferențe esențiale, din punct de vedere pedagogic, alții, din contră, au evidențiat mai mult deosebirile. Fără a intra în fondul controversei, noi vom spune că e adevăr și de o parte și de alta, dar că tocmai acest fapt demonstrează că din situații deosebite Rousseau trăgea, cum e și firesc, concluzii diferite. Faptele îi impuneau atitudini și considerații după fondul problemelor pe care ele le ridicau. Iar aceasta credem că poate fi numită inducție și numai inducție.

După părerea noastră, nu există o scriere pedagogică, mai ales o scriere pedagogică importantă, care să nu reflecte în ea o experiență pedagogică, să nu aibă un caracter inductiv. Vorbim de profunzimea ideilor pedagogice ale unui mare pedagog și-i negăm apoi acestuia „experiența" în acest domeniul? Nouă ni se pare un non sens și în orice caz o concepție idealistă despre operele pedagogice. În felul lor, marii pedagogi — un Jan Amos Komenski, Pestalozzi, Ușinski, Makarenko — n-ar fi fost în stare să ne lase operele lor valoroase, dacă problemele educației nu i-ar fi frămîntat practic, dacă practica nu i-ar fi determinat să reflecteze îndelung și serios asupra lor. În felul lor ei au făcut, dacă ne putem exprima astfel, pedagogie experimentală, — într-un fel mai autentică și chiar mai științifică pedagogie experimentală, decît s-a pretins uneori că se face în zilele noastre sub această etichetă.

Rousseau n-ar fi putut nici el să pună în lucrările sale și în special în Emile atîtea probleme de natură practică, dacă nu le-ar fi cunoscut din propria sa experiență, dacă nu le-ar fi trăit. Că soluțiile propuse de el par uneori ca fiind departe de realitate și de posibilitatea de a fi aplicate,

[1] Prefața lui Emile (prefața autorului) începe cu aceste cuvinte: „Această culegere de reflecții și observații, fără ordine și aproape fără legătură a fost începută spre a face plăcere unei bune și înțelepte mame". E vorba, după cum se știe, de D-na Dupin al cărui fiu l-a și avut în grijă Rousseau un oarecare timp.

acest lucru poate fi atribuit desigur și unei insuficiente experimentări, dar — și poate mai mult — curajului cu care Rousseau avansa anumite ipoteze. El avea, desigur, intuiția caracterului revoluționar al acestor ipoteze și de aceea nici nu-și făcea vreo iluzie că ele ar putea fi acceptate de contemporanii săi, mai ales de oficialitate.

Prudență, — prudență care stă bine și filozofului și omului practic — este mai mult decît se crede de obicei în atitudinea lui Rousseau față de problema educației. Să-l ascultăm de altfel pe el însuși, în prefața la Emile: „Cititorul va fi desigur mai încurcat în partea care s-ar putea numi sistematică (a operei Emile nota ns.) și care aici nu este altceva decît mersul naturii; este de asemenea partea asupra căreia voi fi fără îndoială atacat și poate nu fără temei. Se va părea că citești mai curînd plăsmuirile unui vizionar despre educație, decît un tratat de educație. Ce să fac?... Depinde oare de mine să-mi pun alți ochi și să las să se trezească în mine idei străine?... Mi se repetă necontenit: propune ceea ce e realizabil. E ca și cum mi s-ar spune: propune să se facă ceea ce se face." [1]

Cine vorbește în acest mod nu mai poate fi acuzat, credem, de lipsă de atenție la solicitările, — cel puțin la solicitările experienței și nici că opera lui n-ar fi rezultatul unei inducții. Este adevărat că în Emile avem mai mult ipoteze neverificate, decît adevăruri ferme, dar marile sale ipoteze Rousseau nu avea cum să le experimenteze, cum să le verifice în timpul său și la scara cerută de amploarea lor.

Rousseau însuși convine, în mare măsură, că multe din ideile sale ar putea avea pentru alții acest caracter ipotetic. „Dacă, zice el, însă uneori iau un ton afirmativ, n-o fac ca să impun cititorului, ci pentru a-i vorbi cum gîndesc. De ce să pun sub formă de îndoială ceea ce, în ce mă privește, este neîndoielnic"? [2].

Orice afirmație, care are pretenție că exprimă un adevăr, cînd este destinată practicii este o ipoteză, atîta vreme cît n-a fost verificată de aceasta. Ipotezele emise de Rousseau au fost preluate și puse în practică de școala orînduirii capitaliste. Operația s-a făcut însă de pe poziții de „interpretare", ca să nu zicem de falsificare a ipotezei și foarte contradictorii. Nu e de mirare ca rezultatele verificării să fi fost altele decît cele așteptate. Rămîne științei moderne, în lumina metodologiei materialismului istoric, să reia unele ipoteze, să le confrunte cu problemele ce ni le punem noi azi și să le verifice în lumina științei contemporane. Sîntem convinși că, în limitele poziției sale de clasă, Rousseau va apărea mult mai puțin utopist decît a fost el considerat pînă acum.

Prima și cea mai de seamă dintre ipotezele pedagogice emise de Rousseau, idee pe care Kant o compara cu descoperirea de către Copernic a sistemului heliocentric, este ideea că omul, cu locul său firesc în ordinea firească a lucrurilor (a naturii), se dezvoltă stadial, iar copilăria ocupă un loc al său, iar viața omului, se dezvoltă în același mod. Exagerarea acestei idei a dus la pedocentrism, dar nu sînt temeiuri să credem că Rous-

[1] J. J. Rousseau, Texte pedagogice alese, E.S.D.P., 1960, p. 5.
[2] Ibidem.

seau ar fi admis atari interpretări: „Omul, zice Rousseau, își are locul său, în ordinea lucrurilor; copilăria și-l are pe al ei în ordinea vieții omenești". [1] Copilul nu este un adult în miniatură, — acesta este gîndul lui Rousseau. El este altceva. „Natura, zice Rousseau, vrea ca (ei), copiii, să fie copii înainte de a fi oameni". [2] Iar în altă parte " „Nu cunoaștem copilăria... Cei mai înțelepți caută totdeauna în copil pe om„ fără să se gîndească la ceea ce este el, înainte de a fi om". [3]

În ce constă deosebirea între copil și „om" ? Să notăm mai întîi că Rousseau zice „om" și nu adult, ceea ce ne-ar putea duce cu gîndul să presupunem că el sapă o prăpastie între copil și adult. Această interpretare s-a și dat uneori. Am văzut însă că Rousseau socotește copilăria, totuși, „în ordinea vieții omenești". Între copil și adult sînt, se înțelege, mari deosebiri, după Rousseau. Și ele trebuie arătate. Copilăria este, în primul rînd, în concepția sa, „somnul rațiunii' [4], copilul este lipsit apoi de anumite funcțiuni fiziologice, ceea ce face ca și viața sa psihică să fie colorată; între trebuințele sale, multe și mari și puterile sale puține este de asemenea un decalaj, care face din el o ființă slabă, — de unde nevoia de ajutor din partea altora etc. Rousseau vorbește chiar de o „maturitate a copilăriei" [5].

În concluzie, credem că sîntem mai aproape de gîndul lui Rousseau, dacă vom considera că el vede în adult pe omul dezvoltat complet, cu toate funcțiunile fiziologice și psihice, iar pe copil ca un stadiu de dezvoltare a vieții omenești, ca o structură, în adevăr aparte, structură ieșită din puținătatea funcțiunilor și puterilor sale. În chip cu adevărat dialectic, Rousseau nu vede posibilă dezvoltarea copilului și mai ales trecerea lui la treapta de „om" (de om complet dezvoltat — de adult, cum zicem noi) decît după ce s-a realizat (el zice „maturizat") copilul din el. Intervenția educației, cu scopul de a forța această trecere, înainte de vreme, el o socotește cu totul inoportună și dăunătoare. Copilul trebuie să fie, din contră, menținut în ordinea naturală a dezvoltării lui, în legătură cu lucrurile, nu cu intenții „omenești" străine de natura lui. „Mențineți pe copil dependent numai de lucruri, zice el; veți urma ordinea naturii în progresul educației" [6].

Aceasta este marea descoperire a lui Jean Jacques Rousseau, marea lui ipoteză pedagogică. Este de la sine înțeles că nu putem subscrie în întregime părerile lui Rousseau cu privire la natura atît de diferită a copilului față de aceea a adultului. În lumea științei de azi, nici Rousseau nu le-ar mai subscrie poate.

Există însă la Rousseau un element nou din acest punct de vedere, pe care el pentru prima dată l-a tratat, de asemenea, de o manieră nouă, dialectică: dezvoltarea copilului. Despre acest lucru mai vorbește Locke, vorbise cu căldură Helvetius, Komenski, la rîndul său, — înaintea acestora

---

[1] J. J. Rousseau, Texte pedagogice alese, E.S.D.P., 1960, p. 58.
[2] Idem, p. 69.
[3] Idem, p. 4.
[4] Idem, p. 86.
[5] Idem, p. 114.
[6] Idem, p 64.

chiar, — a făcut o periodizare a vîrstei şcolare, care, în linii generale a rămas pînă azi ; numai Rousseau a intuit însă şi pînă la un punct a analizat şi explicat conţinutul contradictoriu al acestei dezvoltări cu o intuiţie în adevăr genială. „El a trasat — cum spune Henri Wallon — cadrele evoluţiei cu adevărat genetice a copilului“ [1]. Acolo unde altă dată se vorbea numai de creştere sau dezvoltare oarecum lineară şi cantitativă, el introduce un criteriu calitativ, pentru a determina „perioade“ de dezvoltare, ca atare, considerînd dezvoltarea infantilă din punctul de vedere al maturizării funcţionale.

Cum a fost valorificată ipoteza rousseau-istă cu privire la specificul copilăriei, de către urmaşii săi ? Unii, aşa cum am arătat, au accentuat acest specific şi ideea „maturizării“ copilului ca atare, pînă la eliminarea aproape a educatorului, ajutor şi mai ales conducător al copilului, — idee străină de gîndirea lui Rousseau sau cel puţin mult exagerată. Alţii vorbesc de un fond ereditar, dat o dată pentru totdeauna de la naştere, pe care psihologul trebuie să-l descopere în fiecare copil, pentru a ajuta dezvoltarea, numai sau aproape numai, pe linia acestui fond nativ. Pe acest punct de vedere a luat naştere pedologia. Nici una, nici alta dintre aceste două poziţii nu socotim că rămîn în limitele gîndirii rousseau-iste. In mare măsură ipoteza specificului infantil, avansată de Rousseau, rămîne în picioare, ea trebuie să fie şi este de fapt tot mai mult precizată, atît teoretic cît şi prin practică, verificată de aceasta. Copilul trebuie privit în ceea ce are el specific, pentru că numai aşa vom putea să dezvoltăm o pedagogie ştiinţifică, cu tratarea diferenţiată a fiecărei vîrste şi chiar a fiecărui copil în parte. Dar pe copil nu-l putem vedea inclus nici într-un fond nativ şi nici rupt de omul luat ca întreg, pe toată întinderea vieţii sale. Noi vrem să cunoaştem pe copil, vrem să-l tratăm ca atare, pentru că, pînă la urmă, fără a vedea în el ceea ce nu este (şi nu poate fi deocamdată), avem totuşi în vedere, ca educatori, pe omul care va fi.

Care om însă ? Cu aceasta trecem la o mare teză (am putea spune şi ipoteză) din concepţia lui Jean Jacques Rousseau : bunătatea originară a omului, pe care el îşi întemeiază, de asemenea, sistemul său de educaţie. „Totul este bun, cînd iese din mîinile autorului lucrurilor, totul degenerează în mîinile omului“ [2], zice Jean Jacques Rousseau. Aceasta este faimoasa sa teză privind pe om în general. Omul este deci bun de la natură, societatea îl strică, aşa spusese el şi în „Discurs asupra inegalităţii dintre oameni“.

A fost interpretată în felurite chipuri şi această teză a lui Rousseau, aşa de lapidară în formă, atît de echivocă în fond. Voltaire, referindu-se la „Discurs“, o interpreta, după cum ştim, în sensul că Rousseau ar chema omenirea înapoi să se reaşeze pe patru labe, iar d'Alembert, la rîndul său, deplîngea faptul că autorul lui Emile a cheltuit atîta energie şi talent pentru a considera pe om într-o stare de abstracţiune, în care el n-a fost şi nu va fi niciodată. În schimb, Kant declară că, asupra sa,

[1] **Henri Walon**: „Emile ou de l'education“ (Europe—Novembre—Decembre, 1961, p. 130—131).

[2] **Jean Jacques Rousseau**, Texte pedagogice alese (traducere de Dimitrie Todoran). E.S.D.P., Bucureşti, 1960, p. 9.

Rousseau a făcut o impresie extraordinară, o impresie de adevărată încîntare și tulburare. El adaugă chiar că numai la o lectură repetată și atentă acesta i se dezvăluie așa cum e, cu toată puterea geniului său pătrunzător, cu toată căldura sensibilității sale alese.

Dar mai întîi ce înțelege Rousseau prin „natură"? Un prim înțeles este acela de existență în afară și înainte de orice reflexie, de orice senzație. „Senzația care este în mine și cauza care e în afară de mine, sînt două lucruri deosebite"[1], zice el. Elementul obiectiv, care ni-l arată pe Rousseau ca materialist, pînă la un punct — este pentru el natura, cauza senzațiilor noastre. El nu este împotrivă ca s-o numim chiar materială. Dar adaugă: „Chiar dacă aceste obiecte (aceste cauze obiective n.ns.) ar fi numai idei, este adevărat că aceste idei sînt în afară de mine"[2]. Concesie făcută idealismului. Și mai departe: „Cu cît observ mai mult acțiunea și reacțiunea forțelor naturii, cu atît văd că, mergînd de la efecte la alte efecte, trebuie să te urci pînă la o *voință*, care este cauză primă... (și) orice cauză care nu e produsă de o alta, vine numai dintr-un act spontan, voluntar"[3]. Aceasta ar fi voința divină, dumnezeu. Despărțind materia de mișcare, Rousseau nu s-a putut ridica, după cum vedem, la o concepție consecvent materialistă, deși în punctul de plecare este pe o poziție foarte apropiată de aceasta. Astfel natura ne apare la el ca obiectivă, dar însuflețită totuși de un spirit divin, un deism foarte aproape de panteism.

O altă accepție a noțiunii de natură la Rousseau este aceea de existență omenească, anterioară vieții civilizate. Aceasta este noțiunea cu care el speculează, mai ales atunci cînd e vorba de om, de viața socială, de educație: omul natural, omul bun de la natură.

Omul bun „de la natură", așa cum reiese din lectura „Discursului", din Contractul social și din Emile, este, desigur, în mare măsură o abstracțiune, dar — după părerea noastră — nu în măsura în care acest lucru i s-a imputat lui Rousseau. El nu este apoi nici sălbaticul „înapoiat mintal", la care se referă în parte Voltaire, ca și mulți alții după el, — pentru că acesta este și el de fapt o abstracțiune, — cînd nu e și un act de defăimare. Omul la care se referă Rousseau este mai degrabă omul ca om, așa cum îl intuia el, omul pe treapta pe care o găsește el în genere după ce a făcut imensul salt din animalitate la starea de cultură și viață socială conștientă. Iar aceasta nu este chiar o abstracțiune. Ceva mai mult, această stare e în felul ei naturală și egală pentru toți oamenii, de toate rasele și de toate culorile; iar ideea, ca atare, este o idee profund democrată și revoluționară, mai ales pentru secolul cînd ea a fost formulată.

Pornind de la această concepție, raționamentul lui Rousseau, pentru cine vrea să-l vadă și să-l urmărească, e simplu și clar. Starea naturală de om, tocmai pentru că e naturală, poate fi promovată sau coruptă. Este promovabil omul, este, cum am spune cu alte cuvinte, educabil?

[1] J. J. Rousseau: Emil sau despre educație, Trad. de Gheorghe Adamescu, Buc., 1937, vol. II, p. 116.
[2] Idem, p. 116.
[3] Idem, p. 122.

Rousseau este categoric pentru un răspuns afirmativ. El spune fără echivoc: „tot ceea ce n-avem de la naștere și ne va trebui cînd vom fi mari ne este dat prin educație" [1]. Este omul coruptibil? Și acest lucru este posibil, iar aci Rousseau dă vina pe societatea „civilizată", — societatea bazată pe proprietatea privată inegal distribuită.

Cu aceasta abordăm de fapt o a treia ipoteză podagogică a lui Rousseau: pentru a face o educație conformă cu natura, trebuie să izolăm pe copil de societatea civilizată? Cum să înțelegem aceasta?

Găsim în cartea I, în Emile, următoarele cuvinte, adeseori citate și mai întotdeauna răstălmăcite: „Săracul n-are nevoie de educație. În starea sa e cuprinsă o educație impusă de forța împrejurărilor și n-ar putea avea alta" [2]. Acest lucru și faptul că Rousseau își alege pe elevul său Emile din rîndul copiilor cu părinți bogați a făcut pe mulți, — a făcut, de pildă, pe Lamartine — să reproșeze lui Rousseau lipsă de democratism și să caracterizeze sistemul său de educație ca adresîndu-se unui „popor de regi".

Or, nimic mai nedrept decît această acuzație. Rousseau nu spune, în citatul arătat că omul sărac n-ar avea drept la educație; el spune numai că, pentru a-și păstra calitatea de om natural, necorupt, el n-are nevoie de o educație specială. „Un om sărac poate deveni om prin el însuși" — zice Rousseau. Starea lui, faptul că el trăiește oarecum în afara condițiilor create de civilizație, îl păstrează bun, necorupt. „Dimpotrivă — spune Rousseau în continuare (și lucrul acesta se uită de obicei să se mai citeze) — educația pe care o primește bogatul *prin starea sa* (sublinierea ns.) este cea mai puțin potrivită atît pentru el cît și pentru societate" [3].

Dacă înțelegem bine poziția pe care se așază Jean Jacques Rousseau în această problemă controversată, înțelegem și alte idei ce par contradictorii în gîndirea sa pedagogică. De ce, de pildă, alegîndu-și un copil bogat, Rousseau îl educă departe de societate, izolîndu-l în sînul naturii (de fapt și al societății, dar al societății „necivilizate", la un loc cu grădinarii, meseriașii etc.)? De ce nu-l educă apoi în familie, ci-i dă un guvernor special? ș.a. Acum ne apare limpede că nu pe orice copil vrea el să-l izoleze, ci doar pe fiul omului bogat. Acestuia vrea să-i dea el o educație conformă cu natura umană necoruptă, pe el vrea el apoi să-l opună societății civilizate corupte. Emile nu e propriu-zis un copil, luat ca individ izolat, ci prototipul unei categorii de copii. Sînt cei ce vor forma clasa conducătoare de mai tîrziu, cei care vor conduce mai departe societatea, omul însuși, în mare măsură. Iată de ce educația lui o socotește Rousseau ca pe un lucru ce trebuie să preocupe în mod deosebit.

Rousseau se arată și prevenitor pe alocurea. El sfătuiește, de pildă, pe omul bogat să dea fiului său o meserie, o meserie manuală în primul rînd. Aceasta, după părerea lui, „îl apropie mai mult de starea de natură" [4]. Această recomandare o face Rousseau și pentru că vicisitudinile vieții pot

1 J. J. Rousseau, Op. cit., p. II.
2 Idem, p. 28.
3 Op. cit., p. 28—29.
4 Op. cit., p. 137.

aduce schimbări neașteptate în viața oricărui om, oricît de bogat ar fi, dar și pentru motive mai serioase. „Vă încredeți, zice el, în orînduirea actuală a societății, fără să vă gîndiți că această orînduire este supusă la revoluții inevitabile și că nu puteți nici prevedea, nici preveni pe aceia care-i pot atinge pe copiii voștri. Cel mare ajunge mic, cel bogat ajunge sărac, monarhul devine supus, sînt oare atît de rare loviturile sorții, încît să puteți socoti că veți scăpa de ele? Ne apropiem de o stare de criză și de secolul revoluționar" [1]. Izolat de ai săi, educat departe de o lume sortită prăbușirii, Emile e astfel salvat.

Izolarea lui Emile de societate nu trebuie privită de loc în absolut ori unde și mai ales oricînd. De îndată ce el (categoria de copii din care face parte) va căpăta educația necesară, izolarea nu-și mai are nici un rost. Și nici educația în afară de familie. Căci și în privința educației în familie atitudinea negativă, pe care o are Rousseau, trebuie raportată numai la familia aristocratică și a marii burghezii, nu generalizată. Din contră, sînt și în Emile și în alte lucrări ale lui Rousseau destule dovezi care arată că el nu neagă, ci afirmă funcția educativă a unei familii sănătos organizate. Emile însuși — după ce-și va întemeia o familie — el și familia sa își vor crește proprii copii direct, alături de ei.

Problema izolării copilului de societatea civilizată și de familie, pe care contemporanii i-au reproșat-o lui Rousseau, burghezia ajunsă la putere a reluat-o și cultivat-o totuși uneori, mai tîrziu. Ceva mai mult, a făcut aceasta căutînd să se sprijine chiar pe Rousseau. Este vorba de așa-numita și mult trîmbițata „educație nouă", de „școlile noi", de „școlile după măsură", de „insulele sfinte" etc. pe care unii pedagogi burghezi le-au preconizat și le preconizează, începînd cu ultimul pătrar al secolului trecut. Dar cîtă deosebire între ei și Rousseau! Rousseau vrea să izoleze pe Emile de societatea feudală coruptă și de societatea burgheză în germene din timpul său. Pedagogii amintiți imaginează școli scumpe, școli cu taxe prohibitive, pentru fiii de bogătași, se înțelege, dar pentru a-i izola de astă dată nu atît de civilizația vremii, ci de popor (de omul bun de la natură cum ar zice Rousseau), opunîndu-i poporului.

De altfel această denaturare a lui Rousseau nu este singura pe care o întîlnim la pedagogii burghezi care se dau drept urmașii săi. Însăși poziția sa față de problema educabilității este răstălmăcită și folosită reacționar. „Observați natura și urmați-i drumul" [2], spune Rousseau undeva, iar în altă parte — chiar de mai multe ori — vorbește de educația negativă, de neamestecul omului în dezvoltarea naturală a copilului. De aci se trag concluzii cu privire la o atitudine pesimistă, sceptică a lui Rousseau față de educație, de puterea ei de a transforma pe om. Pozitivismul și pragmatismul pedagogic au promovat, în acest sens, teorii nativiste, biologizante (pedologia și o bună parte din așa-numita pedagogie experimentală) inițiate în jurul anului 1900, — teorii care și azi își au încă o mare răspîndire în pedagogia burgheză apuseană.

In realitate principiul educației negative la Rousseau nu are un caracter absolut și nu are substratul sceptic ce i se atribuie. „Cea dintîi

[1] Op. cit., p 136.
[2] Op. cit., p. 23.

educație trebuie să fie așadar negativă" [1], zice Rousseau. Așadar „cea dintîi" — pînă la 12 ani (cam mult e drept), dar nu pentru toată viața. Există o educație pozitivă și despre ea Rousseau vorbește de asemenea. Și apoi însăși „educația negativă" despre care vorbește el este totuși „educație", este adică un ajutor conștient dat copilului pentru a-i înlesni creșterea puterilor fizice și psihice conform unui scop, departe de influențele nefaste ale societății corupte.

Este neacceptabilă, desigur, ideea lui Rousseau, de a nu pune cărți în mîna copilului pînă la doisprezece ani. Noi nu o putem accepta și n-o acceptăm. Dar o oarecare justificare Rousseau are în această atitudine. Copilul e slab, în prima copilărie, zice el. E slab și este foarte influențabil pînă la această vîrstă. Trebuie ferit de aceea cu orice preț de tot ceea ce ar putea să i se imprime ca un stigmat, pentru toată viața, pe suflet. În literatura timpului Rousseau nu găsește mai nimic (afară de Robinson Crusoe) care să nu conțină element de sminteală pentru copii — nici chiar în fabulele lui La Fontaine. Civilizația timpului formează un tot cu un viciu fundamental și ea este condamnată ca atare de Rousseau. Esența ei se găsește în cărți ; cîtă vreme copilul slab nu poate să extragă ce e bun din ele — gîndește Rousseau, — pentru ce l-am pune în contact cu ea ?

Trebuie să recunoaștem aci că nu toți pedagogii burghezi au interpretat eronat principiul educației negative al lui Rousseau. Mulți dintre ei, în secolul al XIX-lea și chiar mai tîrziu, au combătut acest mod de interpretare, arătînd dimpotrivă că, departe de a fi un punct de vedere fatalist și pesimist, el este din contră un punct de vedere cum nu se poate mai optimist. Și cum ar putea fi fatalist, cum ar putea să nu fie optimist, cînd Rousseau, ca iluminist ce e, în educație își pune toată nădejdea pentru transformarea societății însăși, — educației îi atribuie un rol de-a dreptul revoluționar. Utopist, dar revoluționar în orice caz. Avea dreptate istoricul Jules Michelet cînd spunea, în lucrarea sa cu caracter pedagogic „Nos fils" : „Fatalistul își crește copilul pentru tiran, Rousseau pentru Revoluție. Iată gloria lui Emile" [2].

★

Ocupîndu-se de Jean Jacques Rousseau și de moștenirea lăsată de el, Nadejda Konstantinovna Krupskaia spunea : moștenirea lui Rousseau „este respinsă de burghezia contemporană îmbătrînită. Strămoșii ei, care nu deosebeau încă interesele lor de cele ale cauzei poporului, îl preamăreau pe Rousseau ; burghezia de astăzi îl tratează pe Rousseau rece, de sus și, deși-i spune, în virtutea tradiției, „mare", adaugă neapărat cuvîntul „utopist". Ea înțelege însă prin utopie nu numai ce este cu adevărat utopic, ci și democratismul, respectul lui pentru „om" și pentru „muncă" [3].

Aprecierea făcută de Nadejda Konstantinovna Krupskaia este valabilă și pe plan general, universal, este — ca să zicem așa — valabilă și pentru fiecare țară în parte, pe plan național.

---

[1] Op. cit., p. 72.
[2] Jules Michelet, Nos fils, Paris, 1877. (ed. a VI), p. 178.
[3] N. K. Krupskaia, Învățămîntul public și democrația, Moscova-Leningrad, 1930, p. 34.

Să luăm de pildă în considerare situația pe plan universal. În adevăr, dacă un Basedow, Pestalozzi, Fröbel — chiar un Marc Girardin — au pornit de la ceea ce e pozitiv în Rousseau și au interpretat mai just concepțiile lui, urmașii săi mai îndepărtați, cum am văzut, n-au procedat la fel. John Dewey, Ovide Decroly, Claparède ș.a. pot fi enumerați printre cei ce, sub un înveliș mai mult sau mai puțin științific, au cultivat tocmai ceea ce putea să transfigureze adevăratul profil al lui Jean Jacques Rousseau.

O atitudine interesantă — în genere justă și pozitivă — au avut mai de grabă, față de moștenirea lui J. J. Rousseau, reprezentanții unor țări și popoare unde burghezia nu venise încă la putere, în secolul trecut și chiar în secolul nostru. În această categorie putem considera pe Lew Nicolaevici Tolstoi, pentru Rusia țaristă a secolului trecut și pe Rabindranath Tagore pentru India celei de-a doua jumătăți a secolului trecut și primele decenii ale secolului nostru. Romain Rolland îl numește pe Tolstoi „un Jean Jacques al timpului nostru" [1]. Nici unul, nici altul, evident, nu pot fi acceptați întru totul pentru concepțiile lor iluministe, pentru naturalismul și patriarhalismul lor; dar ambii se ridică în numele omului simplu și al drepturilor lui la viață și educație, împotriva corupției societății feudale sau feudalo-burgheze din țările lor. Ceea ce, se înțelege, este altceva decît poziția burgheză pe care ei o și combat.

Un moment de dispute mai aprinse, în jurul numelui lui Rousseau — în special în Franța — a fost sărbătorirea bicentenarului său, în 1912. Cu acest prilej a ieșit în evidență și o tendință de ostilitate deschisă din partea unei părți a burgheziei și intelectualității franceze, legate de legitimismul monarhic, — grupul Action française. De altfel, acest grup și simpatizanții lui n-au încetat nici după aceea să-l atace pe Rousseau, denunțînd în el spiritul „nefast" care ar fi dominat secolul al XIX-lea, — „stupidul secol al XIX-lea", cum l-a numit unul din reprezentanții de seamă ai grupului.

Astăzi interesul și simpatia pentru Rousseau par să crească din nou, dar inegal, în mod diferit și pentru motive diferite. În ce privește Apusul, de pildă, acesta manifestă o preferință deosebită pentru Rousseau din „Rêveries" și „Confessions". Unele studii ce se întreprind în această direcție sînt interesante [2]. În genere, însă, ele sînt în afara a ceea ce are Rousseau mai esențial. Ele pot folosi uneori pentru interpretarea lui Rousseau ca literat, dar cînd filozofii se îndeletnicesc cu subtile analize ale unor aspecte tot atît de subtile și încă de pe poziții pozitiviste sau existențialiste, opera lor apare drept ceea ce este de fapt: o diversiune filozofică.

Reconsiderarea justă a lui Rousseau se face în vremea noastră. Acest lucru nu vine din partea burgheziei, care se reclamă de la el, ci de pe alte poziții. Prof. Maurice Debesse, de la Universitatea din Paris, care

[1] Pagini nemuritoare ale lui J. J. Rousseau, alese și explicate de **Romain Rolland**, traducere, Buc. 1939, p. 45.

[2] Un astfel de studiu este de pildă cel al lui **Jean Starobinski**, profesor la Universitatea din Geneva (L'oeil vivant. Gallimard, 1961).

a făcut o anchetă în toată lumea asupra actualității lui Rousseau, constată un interes deosebit pentru acesta în colonii și foste colonii, unde opera cea mai citită este Contractul social. Ceea ce este explicabil. În țările socialiste Contractul social este de asemenea mult citit, dar și Emile și în genere întreaga sa operă văzută ca un tot ce exprimă o poziție umanistă consecventă și progresistă. „Există, spune în această privință scriitorul marxist Guy Besse, un drum de la Rousseau la Marx și la Lenin. Pot să ignoreze (acest drum) numai cei ce nu știu că 1789 și 1917 își dau mîna. Discipolii lui Rousseau, jacobinii, sînt strămoșii bolșevicilor — a spus-o Lenin însuși". Operă, ca de pildă „Contractul social", „care depășește cadrele gîndirii burgheze", în care Rousseau „visa o egalitate reală, în timp ce burghezia visa o egalitate formală" [1], este altfel prețuită de proletariat și popoarele ce luptă pentru libertate, decît de burghezie. În primul rînd e prețuită. În acest sens sînt de reținut aprecierile academicianului Dinick, reprezentantul Uniunii Sovietice la colocviul Jean Jacques Rousseau, care a avut loc de curînd în Franța : asemenea opere și asemenea idei sînt nu numai vii încă, ci și „vivifiante".

Marxism-leninismul face ceva mai mult : el alege, pentru că poate să aleagă, cu probitate științifică, dar și cu multă simpatie, ceea ce e cu adevărat viu în Rousseau, de ceea ce este depășit sau expresie a limitei ce i-a fost impusă de timp și de poziția sa de clasă. „Prin disprețul său față de inteligență, de progresul tehnic, prin nostalgia sa pentru trecut, pentru viața patriarhală și „starea de natură", Rousseau — zice Georges Cognot — este tot așa de hotărît retrograd, pe cît e de revoluționar, prin lupta sa contra scolasticii medievale, prin critica pedagogiei medievale și a verbalismului pedagogic" [2]. Burghezia s-a complăcut și se complace în a reține din Rousseau primul aspect, clasa muncitoare pe cel de-al doilea.

Care e situația pe plan național ? Cum a fost văzut Jean Jacques Rousseau, de pildă, în țara noastră, în Romînia ? Un studiu de ansamblu, în acest sens, n-a fost făcut încă la noi. Nu vom putea desigur nici noi aci să elucidăm complet problemele ce se ridică în legătură cu un astfel de studiu. El va trebui însă să se facă. Aci vom prezenta numai cîteva aspecte și probleme mai importante.

De numele lui Rousseau se pomenește pentru prima dată, după cît se pare, la noi, încă din 1794, în legătură cu traducerea în limba romînă a comediei „Narcis", traducerea semnată I. C. (Ion Cantacuzino) [3]. Trei decenii mai tîrziu, Dinicu Golescu, trecînd prin Geneva, notează în jurnalul său de călătorie : „Într-acest oraș este... și casa întru care s-a născut Ioan Iacov Russo (așa-l traduce el) și spre cinste-i au o tablă mare scrise cu slove de aur, atîrnată de-asupra ușii... Iată cum noroadele

[1] **Jean Jacques Rousseau** : Contractul social — Introducere, comentarii și note explicative de **J. L. Lecercle** — Buc., 1957. Citat din introducere, pag. 72—73.

[2] **Georges Cognot** : La question scolaire en 1848 et la loi Falloux, Paris, 1948, p. 23.

[3] Vezi **Valentin Lipatti** : J. J. Rousseau (Gazeta Literară), 12.VII.1962 și **D. Popovici**: La litterature roumaine à l'époque des lumières, Sibiu, 1945, p. 97.

răsplătesc celor buni și folositori cu veșnică slavă" [1]. În 1830 apoi, Stanciu Căpățîneanu, profesor la Craiova, traduce, fără a putea publica, „Contractul social", iar Ion Heliade Rădulescu traduce și publică în „Curierul de ambe sexe" lucrarea lui Girandin „Asupra vieții și operei lui J. J. Rousseau". Despre atitudinea acestor primi pomenitori ai lui Rousseau, față de opera sa, multe nu putem spune. Ea este mai degrabă favorabilă, dar neîntemeiată pe o cunoaștere fie și superficială. Atitudinea le este determinată în fond de faima de care se bucură marele genevez.

Primii dintre romînii care s-au ocupat de Rousseau mai pe larg și oarecum specialiști au fost Simion Barnuțiu și I. P. Eliade. Amîndoi, au fost profesori de pedagogie și vorbesc în această calitate, expunînd, cu alte cuvinte, puncte de vedere oficiale. Mai precis, ale clasei conducătoare.

Lucrarea lui Simion Barnuțiu, „Pedagogia" (Iași, 1870) nu e o lucrare originală, ci o traducere liberă după „Principiile educației și învățămîntului" de Niemeyer. Am văzut ce spune Krupskaia despre rousseau-ismul multor pedagogi burghezi. Întocmai ca aceștia și Barnuțiu îi recunoaște lui Rousseau multe calități și multe merite. Nu uită să arate însă — și să accentueze — că realizarea egalității prin educație, despre care vorbește acesta, este o utopie, care nu se poate realiza fără răsturnarea ordinei civile. Ideile lui Rousseau, ca și acelea ale lui Basedow, influențat de el, după Barnuțiu ar fi „prea artificioase, promit prea mult, sînt prea liberale... Această pedagogie poate fi bună — zice el — pentru cultura omului, dar (pentru) educațiunea cetățeanului nici de cum nu e bună" [2].

I. P. Eliade se arată mai îndrăzneț și mai nemulțumit de Rousseau decît Barnuțiu în a sa Istorie universală a pedagogiei, prelucrare și aceasta după Jules Paros (1880). „Natura fiind singurul său conducător, Rousseau, zice Eliade, n-a înțeles-o... Rousseau n-a înțeles bine dezvoltarea naturală a copilului și acolo unde era un edificiu complet de construit, el n-a văzut nimic de făcut" [3]. În realitate, Eliade n-a înțeles bine pe Rousseau. El afirmă, de pildă, că acesta ar susține că generalitatea copiilor trebuie să fie puși în situația lui Emile [4], — ceea ce, după cum am văzut, nu e adevărat. Ceva mai mult, Eliade cutează să facă reproșuri lui Rousseau și în ce privește stilul și modul cum el își expune ideile, ceea ce puțini au cutezat s-o facă, după cum se știe.

În ultimele două decenii ale secolului al XIX-lea și în primul deceniu din cel de-al XX-lea, Rousseau este mai larg cunoscut, studiile mai mari sau mai mici asupra lui se înmulțesc, iar cu prilejul aniversării a 200 de ani de la nașterea lui se plănuiește traducerea integrală a lui Emile, lucrare publicată cu întîrziere de un an, în 1913 [5].

---

[1] **Constantin Golescu**: Însemnare a călătoriei mele, făcută în anul 1821, 1825, 1826, — Buc., 1915, p. 204—205.

[2] **Simion Barnuțiu**: Pedagogia, Iași, 1870, p. 45.

[3] **I. P. Eliade**: Istorie universală a pedagogiei, Ploiești, 1880, Cartea a II-a.

[4] Idem, Cartea I, p. 145.

[5] **J. J. Rousseau**, Emile sau despre educațiune. Trad. de Gheorghe Adamescu, Buc., 1913.

Prima lucrare de proporții mai mari, cu caracter monografic, privitoare la Rousseau, a fost scrisă la noi de Simion Mehedinți și publicată de el în 1892: „Ideile lui J. J. Rousseau asupra educației". E o lucrare și cu pretenții de originalitate, de aceea ne vom opri un moment asupra ei.

După o primă parte a lucrării în care autorul nu face de fapt decît un rezumat al lui Emile, dar cu propriile cuvinte ale autorului lui (citate puse cap la cap), Simion Mehedinți trece în lucrarea lui la o analiză critică a textului, — analiză pe care, de asemenea, el o împarte în statică sau pasivă și dinamică, de valorificare sau actualizare a ideilor lui Rousseau.

Partea cea mai mare a lucrării este consacrată analizei de constatare și ea se ocupă de următoarele probleme mai importante: teoria psihologică la Rousseau, educația conform naturii, teoria izolării de societate, educația privată opusă educației publice și metoda sau principiul educației negative. În general această parte nu aduce idei noi, dar adună idei exprimate de diverși comentatori burghezi, poziția autorului fiind una de cumpănă între diversele tendințe exprimate în acest sens. Cînd trece la ceea ce autorul numește critică dinamică, de valorificare, vedem că ea se reduce în realitate la compararea ideilor lui Rousseau cu ideile altor pedagogi — și pînă la urmă aproape numai cu Herbert Spencer, „pe care, zice autorul, cu drept cuvînt îl putem considera ca limita pedagogiei științifice" [1]. Din acest studiu comparativ — prea sumar de altfel pentru a-l numi „studiu" — vedem de fapt nu numai părerea lui Simion Mehedinți cu privire la Rousseau, ci și a profesorilor săi — (între ei și Maiorescu) — pentru că lucrarea este o teză de licență; vedem părerea unei anumite părți a intelectualității vremii, de la noi.

Cît despre Mehedinți, el însuși, poziția lui cu vremea se va afirma mult mai conservatoare, mai reacționară chiar. Iar această poziție se va reflecta și în ideile sale despre Jean Jacques Rousseau. Despre Rousseau el se va pronunța mai tîrziu în termeni cu aceștia: „bietul Rousseau" sau „de altfel pedagogul fusese el însuși un biet hoinar" etc. Mehedinți îl critică acum pe Rousseau, dar face la rîndu-i un fel de rousseau-ism pe dos, ca toți reacționarii ce se reclamă cît de cît de la învățătura acestuia. Așa cum alții preconizează, de pildă „școli noi" sau „școli după măsură" pentru a feri „elita" de întinarea „vulgului", Simion Mehedinți preconizează o „școală a poporului" pe care vrea s-o ferească de întinare. E vorba în realitate de o școală sătească quasi-patriarhală, cu școli primare, școli pregătitoare (un fel de gimnazii rurale), seminarii-normale (pentru pătura conducătoare a satelor) și seminarii normale superioare (un fel de mici universități țărănești), — toate organizate astfel, încît să ferească satele de contactul „molipsitor" al orașelor, — în fond de proletariatul și mișcarea muncitorească [2].

„Teoriile" pedagogice ale lui Mehedinți — mai mult ciudate decît originale — nu puteau actualiza pe Jean Jacques Rousseau decît pe linia

[1] **Simion Mehedinți**, Ideile lui J. J. Rousseau asupra educației, București, 1892, p. 137.

[2] Idem, Școala poporului, Buc., 1923.

unor interpretări tot ciudate. De altfel, oricîte studii s-au scris sau se mai puteau scrie despre Rousseau, în perioada de care ne ocupăm, influența acestuia asupra pedagogilor romîni este acum serios contrabalansată de aceea a unui pedagog care era cu mult mai mult la inima stăpînilor vremii. Acest pedagog este Johann Friederich Herbart. Purtător de cuvînt al junkerismului prusac, Herbart era preferat de burghezo-moșierimea romînă înaintea oricărui alt pedagog străin, — înaintea lui Rousseau, ca și a lui Komenski sau Pestalozzi, — căci aceștia nu o puteau satisface din punct de vedere educativ așa cum o putea face Herbart.

Acest lucru se oglindește în manualele de istoria pedagogiei, scrise de un Petru Pepoș (1892) sau Gr. V. Borgovan (1897), pentru școlile normale de învățători, ca și în cel de Ion Găvănescul (1907), pentru învățămîntul superior.

Acest lucru se oglindește și în lucrări cu caracter monografic, cum ar fi lucrarea lui Demetrescu Oprea Basile — „Rousseau si Herbart ca pedagogi și filozofi" (1900). Pentru autorul acestui studiu comparativ — și nu din întîmplare — Rousseau a fost un spirit utopic, care vede lucrurile mai mult prin imaginație. Logica sa ar fi destul de deficitară, din care cauză și concluziile la care se ajunge „sînt departe de a fi riguroase". Din această cauză Rousseau n-ar fi putut să dea decît o „soluție" a psihologiei copilului, în vreme ce, după autor, „Herbart a fost cel dintîi care a conceput o psihologie cu adevărat științifică" drept bază pentru concepția sa pedagogică [1].

Situația nu se schimbă prea mult nici după primul război mondial. Lucrul acesta se poate vedea și din faptul că, deși studii mai mici sau mai mari se scriu și acum asupra lui Rousseau, cele mai multe sînt expozitive, în manuale de istoria pedagogiei sau cu ocazii diferite.

Dintre manualele de istoria pedagogiei, citățm, pentru școlile normale, manualul lui Virgil Tempeanu (1923), pe cel al lui C. A. Teodorescu (1935). Pentru învățămîntul superior s-a impus lucrarea lui G. G. Antonescu, care a fost tipărită în mai multe ediții. Lucrarea lui Antonescu se ocupă pe larg de Rousseau, ca și de influența lui, — dar nu în țara noastră, ci în Germania (curentul filantropinist). Expunerea, de altfel clară, — vrînd să fie și obiectivă, — nu se depărtează de o prezentare destul de rece, fără aprecieri favorabile deosebite. Spunem aceasta prin comparație cu modul cum e tratat de autor Herbart, de pildă. De altfel și ca spațiu (grafic) : unuia i se acordă 40 de pagini, în vreme ce celuilalt 66. Pentru G. G. Antonescu, Herbart trece chiar și înaintea lui Pestalozzi. În vreme ce acestuia îi găsește lipsuri, pentru el „Herbart împlinește aceste lipsuri printr-un sistem pedagogic bine închegat" [2]. Preferința lui Antonescu este preferința clasei sale și în genere a oficialității.

Nici în afara pedagogiei oficiale nu vom găsi mai multă și mai justă înțelegere pentru autorul lui Emile. Găsim în schimb destule referiri la Rousseau și la influența lui asupra pedagogiei contemporane — propriu-

[1] **Basile Demetrescu-Oprea** : Rousseau și Herbart ca pedagogi și filozofi, București, 1900, passim.

[2] G. G. Antonescu : Istoria pedagogiei, ed. a IV-a, p. 433.

zis la denaturarea lui de către pedologi și pedologie, precum și de către mulți dintre adepții pedagogiei experimentale. Pedologia pătrunde la noi încă înainte de război, cînd prof. Vladimir Ghidionescu ține o serie de 18 prelegeri de pedologie, pe care le va publica după război. După război, prof. D. Teodosiu publică un manual de pedologie, cu referiri directe la Rousseau, ca unul care, primul, a cerut pedagogilor să studieze cu atenție copilul. Deși autorul manualului pomenit nu se ocupă aproape de loc de fundamentarea filozofică a pedologiei, din expunere reiese totuși punctul de vedere pozitivist pedologic, în care problema scopului educației este pusă pe un plan secundar. Referindu-se la James, de pildă, el nu vede educația „decît ca organizare de deprinderi", afirmînd că ea „izbutește să formeze caracterul în măsura în care creează copilului deprinderi de gîndire, simțire, muncă și purtare" [1]. Prin urmare nu formarea unei concepții despre lume și viață, nu formarea unei conștiințe morale, ci deprinderi — sau cum am spune în termeni de psihologie pragmatistă, behavioristă, — un comportament însușit prin repetare oarecum mecanică.

Lucrări cu caracter monografic care să se ocupe anume de Rousseau nu se publică acum afară de una singură, de proporții mai deosebite. Este lucrarea lui Ștefan Șoimescu „Idealul moral în filozofia și pedagogia lui J. J. Rousseau" (1920), lucrare retipărită în 1932 cu titlul: „Filozofia și pedagogia lui Jean Jacques Rousseau (Idealul moral)".

În lucrarea sa, Ștefan Șoimescu, după ce-l caracterizează pe Rousseau ca pe un om cu „porniri emancipate", „diletant" și „lipsit de o minte metodic cultivată" [2], ne asigură că numai „împrejurările îl fac (pe Rousseau) un precursor al revoluției", fiindcă în fond, zice Șoimescu, „spiritul său era evoluționist" [3]. Arătîndu-l pe Rousseau ca „adversar înverșunat al politicianismului" (termen nelalocul lui pentru secolul în care a trăit autorul lui Emile), arătînd că Rousseau cere ca societatea „să se organizeze nu în dependență de știință... ci față de un ideal moral", Șoimescu vrea să golească gîndirea lui Rousseau de conținutul său social-politic, făcînd din el adeptul unei educații apolitice, bună pentru un regim monarhic absolutist, de dictatură personală. E limpede pe cine a vrut să servească Șoimescu cu această interpretare, dar autorul „Contractului social" numai la acest lucru nu se putea gîndi, desigur.

Cele arătate mai sus nu vor să arate însă că Rousseau n-a găsit în țara noastră și prețuitori sinceri. Aceștia nu erau însă dintre reprezentanții claselor avute, stăpînitoare. Masa cadrelor didactice — învățătorii mai ales — îl iubeau și-i urmau învățătura, poate nu atît în activitatea lor didactică, din școală, cît în cea din afara acesteia, în așa-numita activitate extrașcolară. Poporanismul învățătoresc — nu cel al cărturarilor — cu cît iluminism, dar și cu oarecare suflu revoluționar ce-l avea în el, din Rousseau și din Pestalozzi își trage substanța.

---

1 **Dumitru Theodosiu**, Pedologie, Ed. Steinberg, p. 152.

2 **Ștefan Șoimescu**, Idealul moral în filozofia și pedagogia lui J. J. Rousseau, Buc., 1929, p. 26.

3 Idem, p. 31.

O caracteristică a studiilor cu privire la Rousseau, în perioada dintre cele două războaie, și care trebuie menționată, ca reprezentînd într-un fel un progres față de trecut, este că autorii studiilor care se fac — cît se fac și cum se fac — încep să trateze probleme sau aspecte din învățătura rousseau-istă. În genere acestea nu sînt lucrări de o deosebită amploare. Se studiază astfel: fundamentul filozofic al pedagogiei lui Rousseau (I. Gabrea, 1922), educația morală la Jean Jacques Rousseau (Alice Belis, 1927), iluminismul și Rousseau (N. Façon, 1938), activismul său etc. Zicem iluminismul și Rousseau, pentru că autorul citat de pildă — și nu numai el, în țara noastră — consideră iluminiști numai pe enciclopediști, iar pe Rousseau îl consideră ca fiind împotriva lor din acest punct de vedere.

În ce privește activismul lui Rousseau, la noi, ca și în Apus — și evident după exemplul Apusului — acesta este folosit ca principal izvor de argumente pentru susținerea așa-numitei „școli active". Pedagogul apusean care e luat ca exemplu este A. Ferriere, care e tradus și comentat. După exemplul lui se scriu lucrări despre „școala activă" (Gr. Tăbăcaru, I. Nisipeanu, I. C. Petrașcu ș.a.) în care pedologismul este adesea destul de evident și în care, așa cum s-a mai spus, Rousseau este adesea preamărit în cuvinte — dar numai în cuvinte. Aceasta se petrece mai ales în primul deceniu dintre cele două războaie.

În atmosfera fascizantă a deceniului 1930—1940, fascismul era declarat deschis. Pentru fasciști, Rousseau era ceea ce era: un adversar al lor, iar ei, se înțelege, un adversar deschis al lui. Iluminismul, spune de pildă un adept al acestui curent, „începe sub supravegherea și îndrumarea masoneriei engleze și se desăvîrșește sub influența catastrofală a lui Voltaire și Rousseau [1]. Același cruciat al fascismului romîn, luîndu-l ca sprijin pe Oswald Spengler în susținerea ideii lui de „cădere în noapte" a culturii apusene, e de părere că pragul acestei căderi este marcat „prin apariția lui Rousseau și a faimoasei sale legende ideologice cu întoarcerea la natură" [2].

Am putea să măsurăm gradul de îndepărtare a burgheziei de sursa propriei sale ideologii după atitudinea pe care o manifestă față de Rousseau. Fascismul reprezintă mai mult decît atît; el reprezintă momentul lepădării de această sursă și de întoarcere a armelor împotriva ei și a celor ce au ilustrat-o.

★

Ne oprim aci. În introducerea la Anti-Dürhring, Friederich Engels spune: „statul rațiunii, contractul social al lui Rousseau, a fost tradus în viață — și nu putea fi tradus în viață decît numai ca republică democratică burgheză" [3]. Am putea să spunem, de asemenea, parafrazînd pe Engels, că ideea unei educații conforme cu natura omului, preconizată de Rousseau în Emile, a fost tradusă în viață de burghezie numai așa cum

[1] Nicolae Rosu, Dialectica naționalismului, Buc., 1935, p. 298.
[2] Idem, p. 109.
[3] Friederich Engels, Anti-Dühring, E.P.L.P., 1935, p. 298.

putea ea face acest lucru: ca școală democrată burgheză, școală egală pentru toți din punct de vedere juridic, dar inegală, profund inegală în realitate.

S-a întîmplat însă un lucru ciudat în procesul istoriei de realizare în faptă a acestei concepții pedagogice. Neputîndu-se realiza ideea, urmașii sau cei ce se socotesc urmași ai lui Rousseau au căutat și caută să interpreteze concepția acestuia potrivit cu realizarea ei deformată.

Acum însă, după două secole de discuții asupra marelui filozof, literat și pedagog, acum cînd critica burgheză pare a fi căzut oarecum de acord asupra lui, pentru a-i subtiliza însă esența gîndirii sale, — acum se simte parcă mai mult ca oricînd nevoia reconsiderării și reabilitării lui. Iar această reabilitare îi vine și nu-i poate veni decît cercetîndu-l prin prisma materialismului istoric [1].

Această critică nu va putea să dea, se înțelege, lui Rousseau ceea ce el nu are, nu-i va putea îndrepta greșelile și nu-i va putea anula nici contradicțiile îmbrăcate în paradoxe strălucitoare. Nu va putea însă să-l acuze această critică nici de ceea ce el n-a putut da, în condițiile societății în care trăia și la nivelul științei timpului nou. Întocmai ca toți marii săi contemporani, nici Rousseau nu putea să depășească limitele care-l închideau în lumea sa și în vremea sa.

Cu aceste rezerve însă, Jean Jacques Rousseau poate fi restaurat în toată măreția sa, ca unul care și în domeniul educației a dat din plin măsura geniului său — și a dat totodată puternice lovituri sistemului feudal de educație, indicînd, în același timp, în măsura în care-i îngăduia poziția de pe care lupta, cărări noi pentru progresul neîntrerupt al societății și al omului.

ЖАН-ЖАК РУССО И СУДЬБА ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

(Резюме)

Настоящая работа ставит себе целью содействовать правильной переоценке педагогического творчества Ж. Ж. Руссо, подчёркивая её прогрессивный характер, указывая пределы педагогических концепций Руссо и критикуя извращённые толкования идей этого великого мыслителя со стороны апологетов капитализма.

Автор даёт историко-материалистическое объяснение-единственно правильное — как тезиса Руссо о воспитании ребёнка вдали от извращённого общества, так и его принципы воспитания сообразно с природой и отрицательного воспитания.

Критикуя искажения педагогических произведений Руссо со стороны педологии и так называемой экспериментальной педагогики, настоящая работа выявляет и объясняет положительное отношение известных мыслителей и писателей, среди которых

[1] In Republica Populară Romînă, după 23 August 1944, a început, — destul de modest încă — o acțiune de reconsiderare marxist-leninistă a lui Rousseau, atît din punct de vedere general filozofic, cît și pedagogic. Cea mai importantă lucrare pe plan pedagogic, în acest sens, este publicarea textelor alese, sub îngrijirea prof. D. Todoran, avînd în frunte un amplu studiu introductiv al acestuia. La acestea am mai putea adăuga capitolele respective din Istoria Pedagogiei și Antologie (Stanciu Stoian) publicate de Institutul de științe pedagogice. Sînt necesare însă noi studii și cercetări, iar printre cele mai de trebuință socotim și pe cele ce vor lămuri aspecte în legătură cu modul în care se reflectă gîndirea lui Rousseau în literatura noastră pedagogică.

можно упомянуть имена Л. Н. Толстого и Р. Тагоре, а также марксистскую позицию — первую в хронологическом порядке — Н. К. Крупской.

Вторая часть работы содержит исторический обзор, в котором подчеркивается реакционный характер различных толкований произведений великого педагога со стороны разных авторов из нашей страны. Это имеет своё значение и в связи с вопросом о том как следует рассматривать, толковать и ценить Руссо,

Вся работа приводит к выводу что Руссо нанёс сильные удары феодальной системе воспитания, указывая, в то же время, поскольку ему позволяла своя боевая позиция, новые пути дальнейшего прогресса общества и человека.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU ET LA DESTINÉE DE SA PENSÉE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

La présente étude se propose de contribuer à une judicieuse reconsidération de l'oeuvre pédagogique de J. J. Rousseau, en soulignant son caractère progressiste en même temps que les limites de la conception pedagogique rousseau-iste, et en prenant position contre les interprétations dénaturées qu'ont données les apologètes du capitalisme aux idées sur l'éducation de ce grand penseur.

L'auteur donne une explication matérialiste-historique — la seule juste — tant à la thèse de Rousseau concernant l'éducation de l'entant loin d'une société corrompue, qu'au principe relatif à l'éducation selon la nature et à l'éducation négative préconisée par le philosophe.

L'article critique les déformations de la pédologie et de la soi — disant „pédagogie expérimentale" au sujet de l'oeuvre pédagogique de Rousseau et ensuite met en évidence et explique l'attitude positive de certains penseurs et hommes de lettres tels que L. N. Tolstoi et Rabindranath Tagore, ainsi que la position marxiste — la première par ordre chronologique — de N. K. Krupskaia à l'égard de l'héritage légué par Rousseau.

Dans la deuxiéme partie de l'étude on fait une incursion historique dans le passé, chez nous, et on fait ressortir le caractère réactionnaire des différentes interprétations données auparavant par divers auteurs de notre pays à l'oeuvre du grand pédagogue. Ceci vient jeter une lumière de plus sur de problème de la manière dont on doit envisager, interpréter et apprécier Rousseau en général.

La conclusion du travail est que Rousseau a asséné des coups puissants au système féodal d'éducation et tout à la fois il a indiqué, dans la mesure que lui assignait la position d'ou il combattait, de nouvelles voies pour le progrès ininterrompu de la société et de l'homme.

I. L. CARAGIALE DESPRE ROLUL PEDAGOGULUI

Conf. univ. I. CREMER
București

Într-o modestă publicație învățătorească apărută la sfîrșitul anului 1912 — anul morții lui I. L. Caragiale —, învățătorimea cinstită, legată de popor, își exprima adeziunea caldă față de opera și activitatea autorului „Scrisorii pierdute", încrustînd cu litere mari, deasupra unei fotografii îndoliate a lui Caragiale, cuvintele: „Un mare educator" [1].

Etichetarea lui Caragiale ca „educator" nu este gratuită! Opera lui a avut și *are* un mare *rol educativ* pentru masele largi populare. Demascînd fără cruțare, sub toate fațetele, sistemul capitalist, în tot ce acesta are mai odios, mai fățarnic, mai imoral, I. L. Caragiale, unul din cei mai mari scriitori realiști critici ai literaturii noastre și-a pus opera sa artistică în slujba *educării* maselor largi în spiritul luptei împotriva unei lumi diforme și corupte, pentru o „lume ca lumea", luminoasă, fericită. Spiritul scrutător al lui Caragiale n-a putut rămîne indiferent la racilele educației și școlii timpului. De aci, numeroasele pagini în care artistul Caragiale dezvăluie și înfierează cu indignare nu unele aspecte trecătoare, de moment, ale educației și școlii de pe atunci, ci însăși esența reacționară a educației și școlii regimului trecut.

Instrucția — apanaj al unui mic număr de privilegiați; conținutul antiștiințific, reacționar al învățămîntului metodele stupide de îndobitocire a tineretului folosite de dascăli pedanți, inculți, șovini și obtuzi; favoritismul și nepotismul practicate sistematic și fără sfială în întregul învățămînt; lipsa de grijă a autorităților timpului pentru asigurarea unor condiții materiale corespunzătoare în școli; educația ridiculă și diformă dată copiilor în familia burgheză — iată cîteva din obiectivele atacate cu virulență de pana lui I. L. Caragiale în articolele și schițele sale consacrate școlii și educației burgheze.

În articolul „1907, din primăvară pînă-n toamnă", magistral rechizitoriu îndreptat împotriva regimului burghezo-moșieresc, I. L. Caragiale demască și modul vicios în care se făcea „educația și cultura publică" în regimul trecut: „Toate școalele, de la cele populare pînă la universități — școale primare, secundare, profesionale, agricole, comerciale, de popi, de moașe, de muzică, de alte arte, facultăți de toate ramurile cul-

[1] „Calendarul cultural al învățătorilor pe anul 1913", București, p. 119.

turii înalte — toate dau mai mult sau mai puțin *d'emblée* absolvenților lor drepturi la dignități și funcțiuni publice'[1].

De aceea, școlile, în loc să fie „mijloc de educațiune și cultură a poporului" nu erau în realitate, decît „niște fabrici de funcționari, de salariați publici și de avocați"[2], care pregăteau, în mare parte, aparatul funcționăresc al statului burghez.

Pentru a atinge acest scop, regimul burghezo-moșieresc a căutat să pună în școli, ca dascăli, o întreagă pletoră de iluștri semidocți, care, plini de zel, să servească slugarnic interesele claselor dominante.

Ascuțișul satirei caragielești s-a îndreptat necruțător împotriva tuturor acestor non-valori intelectuale pretențioase, împotriva acelei dăscălimi care făcea parte din clientela zgomotoasă de *moftangii* a celor două fațiuni politice: conservatorii și liberalii.

E interesant de subliniat că, în opera lui Caragiale, dascălii ridicoli sau odioși — Popeștii, Ioneștii, „pedagogii absoluți" — își duc, în genere, activitatea în instituțiile școlare din mediul urban: sînt institutori. Atunci cînd zugrăvește însă chipul învățătorului sătesc — ca, de pildă, învățătorul de țară neplătit cu anul din schița „Peste 50 de ani" sau Gheorghe din „Năpasta" — Caragiale îl creionează cu caldă simpatie și înțelegere. Caragiale a arătat, totuși, că și în mediul urban puteai întîlni așa-numiții „dascăli proști", adică acei care își păstrau cu mîndrie cinstea și demnitatea lor și își vedeau cu drag de munca școlară, ca, de pildă, fostul lui dascăl ploieștean B. Drăgoșescu sau amicul Pricupescu din schița „Dascăl prost".

Se pare că, în genere, Caragiale i-a însumat și pe oamenii școlii în cadrul celor două lumi opuse, prezente în opera sa: pe de o parte, burghezo-moșierimea și mica burghezie orășenească și, pe de altă parte, țărănimea. Învățătorimea rurală era privită de el prin această prizmă gravă și serioasă ca și țărănimea în mijlocul căreia vietuia. De altfel, cercetînd viața și lupta dăscălimii de la sfîrșitul sec. al XIX-lea și începutul celui de-al XX-lea, constatăm că pentru conducătorii claselor exploatatoare institutorii din orașe prezentau, în genere, mai multe garanții de „ordine" și „de respect al legilor", cei mai mulți fiind încadrați în partidele de guvernămînt. Pe atunci, mulți învățători rurali, atașați năzuințelor și luptei maselor, militau în mișcarea socialistă sau simpatizau cu ea, visînd o altă „ordine" și „legi mai drepte".

Cadrele didactice ridiculizate de Caragiale — Popescu, Vladimirescu și Parisache din schița „Cele trei zeițe", Popescu din schița „Bacalaureat", Edgar Bonstandaki din „High-life", Popeștii și Ioneștii din „Scrisoarea pierdută" — aparțin micii burghezimi și sînt purtători ai ideologiei burgheze, demagogi, șovini, șovăielnici, carieriști. Mulți dintre aceștia sînt oameni de „familie bună" și de aceea nu se dau în lături de la nici un fel de favoritism pentru „copiii de familie bună" (de pildă, profesorul de morală din schița „Bacalaureat").

[1] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, București, vol. 5, p. 173.
[2] Idem, p. 174.

Atunci cînd ajung în posturi de conducere ale învățămîntului — directori, revizori, inspectori — dovedesc nu numai „o enormă confuziune pedagogică" (pentru a folosi expresia revizorului Ionescu-Lion din schița „Urgent"), ci și grave „confuziuni" gramaticale și lipsuri serioase în bagajul lor cultural și profesional. Directoarea Aglaie Poppesco de la Școala de fete nr. 1 din Urbea Z. zugrăvită în schița „Urgent", e complet agramată, fiind o rotiță în angrenajul tembelismului birocratic din aparatul administrativ burghez, iar inspectorul din schița „O inspecțiune" a transportat de admirație în fața așa-ziselor „metode moderne" folosite de Rostogan și a frazelor patriotarde debitate cu mîndrie de elevii acestuia.

Se înțelege că astfel de cadre de conducere ale învățămîntului nu puteau decît să fie de acord cu întregul conținut mistic și antiștiințific transmis elevilor, fie la ora de religie unde se afirma că pămîntul e rotund fiindcă așa „a vrut Dumnezeu să-l facă" și că e turtit la poli „ia, pentru păcatele noastre" [1]!, fie la celelalte ore de clasă (de pildă, la orele de limba romînă profesorul spune elevilor că verbele neregulate nu au conjugare, sau că natura „au făcut-o"... Dumnezeu!).

Această dăscălime grotească este rizibilă, în primul rînd, datorită faptului că manifestă, după cum definește Cernîșevschi comicul, „deșertăciunea și nulitatea internă, învesmîntată în pretenții de conținut și de valoare reală" [2].

Sinteza satirizării școlii burgheze sub toate aspectele sale, în esența ei, este cuprinsă în suita de schițe, de factură scenică, în care I. L. Caragiale îl prezintă pe „pedagogul de școală nouă" Marius Chicos Rostogan, „pedagog absolut". S-a stricat multă hîrtie pentru a se lămuri cine i-a servit lui Caragiale drept model viu pentru crearea personajului său artistic. Unii, ca de pildă G. Zagoriț, pretind că modelul care i-a servit lui Caragiale pentru crearea lui Rostogan ar fi fost profesorul ploiestean Constantin Sachellario, care, vorbind „din cale afară pe nas" constituia „un prilej de distracție" [3] pentru elevul Caragiale. Alții, cei mai mulți, afirmă că modelul viu al lui Rostogan ar fi fost pedagogul Vasile Gr. Borgovan, chemat de T. Maiorescu în 1888 din Transilvania ca profesor de pedagogie la Școala normală de institutori din București. Considerăm că preocuparea de a căuta, „modelele vii", atunci cînd e vorba de o creație artistică în care Caragiale a sintetizat numeroase elemente variate, reținute ca tipice, în contactul de ani și ani de zile al artistului cu școala și oamenii școlii de pe atunci, constituie o treabă de mică sau chiar nulă importanță. Despre practicarea unui învățămînt mecanic, de îndobitocire a copiilor, la adăpostul așa-zisei „metode intuitive moderne", Caragiale a auzit, de pildă, încă cu mult înainte de venirea lui Borgovan la București. În anii cînd își îndeplinea funcția de revizor școlar în circumscripția școlară Neamț-Suceava și apoi în circumscripția școlară Argeș-Vîlcea (octombrie 1881 pînă în martie 1883), I. L. Caragiale a avut deseori prilejul să audă despre „metoda intuitivă" și să afle, tot-

[1] Moftul romîn, nr. 8, 1 februarie 1893.

[2] N. G. Cernîșevski, Arta și realitatea din punct de vedere estetic, Cartea Rusă, p. 181.

[3] G. Zagoriț, „Din copilăria lui I. L. Caragiale", Romînia viitoare, IV, nr. 7, 20 noiembrie 1923; conf. Opere E.S.P.L.A., 1960, vol. II, p. 587.

odată, protestele întemeiate ale multor cadre didactice care își dădeau seama că, în realitate, totul se reducea la „un metod nou de îndobitocire" [1], cum se va arăta mai tîrziu, în 1886, într-un articol din revista „Contemporanul".

În felul acesta se explică de ce în piesa „Hatmanul Baltag", scrisă în anii 1883—1884 de I. L. Caragiale în colaborare cu Iacob Negruzzi, comisul Stacan, unul din personajele piesei, devenit dascăl improvizat, va fi pus de Caragiale să facă următoarea profesiune de credință: „În noua mea poziție socială o întrebare mi se impune, o întrebare arzătoare: mă rog, d-ta ca pedagog ce metodă profesezi, metoda rațională, sau metoda intuitivă? S-a vorbit multe și mărunte în cercurile competente asupra acestor două metode, s-a argumentat *prost* și contra; eu după o îndelungată și matură *esperiență*, nu pot să profesez altă metodă, decît metoda intuitivă *națională* (tremură nuiaua" [2]. Preconizînd folosirea bătăii în munca instructiv-educativă drept „metodă intuitivă națională", comisul Stacan este pus de Caragiale să dezvăluie, chiar de pe atunci, unul din mijloacele barbare de instruire și educare, atît de des utilizat în școala burgheză. De altfel, ideile care sînt oglindite artistic în schițele rostogănești pluteau, ca să zicem așa, în aer, în acel timp. Iată de pildă un exemplu. În schița „O inspecțiune", Caragiale creează următorul dialog:

Elevul: „Lucrul, domn'le, este care nu mișcă, și ființă pentru că mișcă!

Profesorul: No! dar ornicul meu... prostule! Ființă-i or lucru?

Elevul: E lucru, domn'le!

Profesorul: Că-z doar mișcă, mă, auzi-l! (Bagă ceasul în urechea elevului).

Elevul: (ferindu-se): Da, dar dacă nu-l întoarcem, nu mișcă" [3].

Nu pare, oare, acest dialog „inspirat" direct de următorul articol publicat în 1893 (același an cu apariția schiței rostogănești amintite) în revista învățătorească „Buciumul instrucțiunii", care apărea pe atunci la Galați?

Școl.: „Tot ce se poate mișca singur dintr-un loc în altul se numește ființă".

Inv.: (mișcînd creionul în mînă). Va să zică, și creionul este ființă, că se mișcă!

Școl.: Creionul este lucru!... El nu se mișcă de sine, ci dv. îl mișcați" [4].

În realitate, un lucru trebuie să fie clar. În „pedagogul absolut', Caragiale n-a urmărit numai o critică a modului de aplicare greșită a unor metode folosite în școala burgheză. În schițele rostogănești, el a *cristalizat*, în mod artistic, critica școlii și educației burgheze sub

[1] „Contemporanul", 1886, an. V, nr. 1, p. 76.
[2] I. L. Caragiale, Opere, E.S.P.L.A., 1959, vol I, p. 465.
[3] I. L. Caragiale, Opere, E.S.P.L.A., 1960, vol. II, p. 22.
[4] „Buciumul instrucțiunii", An. II, nr. 3—4, p. 50.

toate laturile ei, în esența ei. Rostogan este un personaj artistic, viu și nu o schemă. Caragiale a fost mereu preocupat să-l contureze cît mai precis, încît acesta să devină tipic, pentru a încarna toate laturile negative ale slujitorilor școlii burgheze.

Realitatea înconjurătoare, pe care o observa cu grijă și o studia cu atenție, i-a furnizat mereu noi și noi elemente pentru sinteza sa artistică. Astfel, ridicolul acțiunilor patriotarde și militariste întreprinse de elevii lui Th. Costescu, directorul liceului din T. Severin, la manifestația din 10 mai 1900, i-a oferit lui Caragiale prilejul să creeze schița rostogănească „Emulațiune", publicată în ziarul *Universul* la cîteva zile după serbarea amintită [1].

În anii exilului său voluntar la Berlin, pe cînd era frămîntat de ideea de a completa cu alte aspecte portretul artistic al lui Rostogan, Caragiale a găsit în articolele pedagogului ieșan I. Găvănescul un material „interesant" pe care își propunea să-l folosească în munca sa creatoare de îmbogățire a trăsăturilor „pedagogului absolut". Astfel, citirea articolului lui I. Găvănescul, publicat în revista acestuia „Cultura romînă" [2] și intitulat „Momente fericite pentru neamul romînesc", îl face pe Caragiale să-i comunice, într-o scrisoare, lui Paul Zarifopol: „Așa vomitiv mai rar chiar în literatura daco-romînă" [3].

Articolul lui Găvănescul îl duce, totodată, cu gîndul la Rostogan. Revista „Cultura romînă" — revistă de pedagogie, științe și litere, tipărită la Iași și avînd ca director pe pedagogul I. Găvănescul, a început să apară în 1903, militînd, de pe poziții conservatoare, pentru ideile politice și sociale cele mai retrograde. În numita revistă, răscoalele țărănești din 1907 au fost aspru condamnate, deoarece ele urmăreau chipurile, după cum motivează Găvănescul, să distrugă din temelii așa-zisul „instinct de ordine și respect al legilor" [4], al poporului nostru. De altfel, I. Găvănescul nu s-a sfiit să se arate pe față ca slujbaș plecat al claselor exploatatoare și în cadrul școlii, declarînd că în „Seminarul pedagogic universitar", pe care îl conducea pe atunci la Iași, „se formează spiritul viitorilor educatori ai claselor cîrmuitoare" [5].

Ideile reacționare, sentimentele șovine răspîndite cu prisosință în paginile revistei „Cultura romînă" l-au făcut pe I. L. Caragiale să urmărească cu dispreț și zîmbet tăios tot ce se publica în această revistă. Astfel, într-o scrisoare trimisă din Berlin lui P. Zarifopol la 16 februarie 1908, I. L. Caragiale îi atrage atenția asupra unui articol rostogănesc al lui Găvănescul, apărut în revista „Cultura romînă": „a scris un articol — spune Caragiale —, pe care, cu foarte mici adausuri, îl voi pune între capitolele nouă ale lui Rostoganu: l-a publicat în „Cultura romînă" din Iași — fenomenal" [6]. (Articolul incriminat, publicat în

[1] Universul, 19 mai 1900.
[2] I. Găvănescul, „Momente fericite pentru neamul romînesc", în „Cultura romînă", An. II, nr. 9, 15 iunie 1905.
[3] I. L. Caragiale, Opere, București, Ed. Fundațiilor, 1942, vol. VII, p. 11.
[4] „Cultura romînă", An. IV, nr. 5, Martie 1907.
[5] „Cultura romînă", An. V, iunie 1908.
[6] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, 1942, vol. VII, p. 94.

februarie 1908 în revista „Cultura romînă" și purtînd semnătura lui I. Găvănescul, este intitulat „Așa vorbește revoluția"). Răscoalele țărănești sînt numite de Găvănescul „crima de stat și de țară a mulțimei oarbe"!. În articol, Găvănescul îi acuză pe G. Coșbuc, Al. Vlahuță și I. L. Caragiale că au fost și sînt în slujba... revoluției! Pe I. L. Caragiale, chipurile, pentru că scriitorul ar fi militat în favoarea „sufragiului universal" [1]. Aceste idei obtuze, dușmănoase maselor populare, erau cu totul tipice pentru „pedagogul absolut" așa cum l-a văzut și creat Caragiale. Tocmai de aceea I. L. Caragiale își putea permite să pună un semn de egalitate între pedagogul ieșan și Rostogan, în care au fost „încarnate" artistic toate laturile negative ale pedagogului școlii burgheze.

De altfel, așa cum este zugrăvit de Caragiale în schițele sale, Rostogan, prin întreaga sa comportare, prin „ideile" pe care le susține cu suficiență și pedanterie, se dovedește, în orice prilej, zelos slujitor al claselor dominante atît pe „ogorul pedagogic" cît și în viața publică. Incult, dar făcînd paradă de cultură, pretențios și vanitos, „pedagogul absolut" are rolul de a menține în școală climatul reacționar, șovin, mistic și antiștiințific impus de scopul și conținutul educației burgheze, străine de adevăratele interese ale maselor. Servil și lingușitor față de odraslele de „familie bună", gudurîndu-se mieros pe lîngă mărimile timpului, Rostogan este, în schimb, aspru, mojic și distant față de elevii săraci și de părinții acestora. Aceeași mentalitate retrogradă îl determină pe Rostogan să considere pe elevul sărac „prostovan" și incapabil de a învăța carte, în timp ce pe aproape toți copiii de „familie bună" îi socotește elevi „emininke", avînd multă „aplicățiune" la studiu!

Șovinismul, socotit de Caragiale „caricatura patriotismului" este virulent atacat și demascat necruțător de scriitor și prin crearea lui Rostogan ca fondator al societății șovine „romînii verzi" (care urăște străinismul cu excepția „capitalului străin").

Într-un articol publicat în 1899, I. L. Caragiale arăta că orice critică implică, din partea aceluia care o face, o plîngere și o dorință: „plîngere împotriva a ceva care-mi tulbură liniștea, care mă supără, care-mi face rău, și dorința, dacă nu a suprimării acelui ceva, cel puțin a pedepsirii lui — o răzbunare ca toate răzbunările" [2].

Critica îndreptată de el împotriva „pedagogului absolut" viza și ea, desigur, acest obiectiv. Prezența „pedagogului absolut" în viața socială a timpului îl supără fără îndoială și pe I. L. Caragiale ca și pe alți mulți oameni înaintați ai timpului. Nu din motive personale, se înțelege! Și fiindcă pe atunci „pedagogul absolut" nu putea fi suprimat din viața societății, acest lucru necesitînd în prealabil schimbarea structurală a întregii societăți însăși, Caragiale se răzbună, în felul său, pe nesuferiții „pedagogii absoluți" ai timpului, înfierîndu-i cu arma ascuțită a rîsului indignării și a satirei sale corosive.

[1] „Cultura romînă", An. V, nr. 4, februarie 1908.
[2] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, București, 1938, vol. IV, p. 3.

Din critica vehementă a dascălilor de tipul lui Rostogan, se desprinde limpede ideea că I. L. Caragiale aprecia că rolul pedagogului în școală și societate trebuia să fie diametral opus aceluia pe care și-l asumaseră, pe atunci, „pedagogii absoluți"... Ideea aceasta este întărită de altfel și de acele puține rînduri, în care I. L. Caragiale și-a exprimat direct, fără intenții satirice, părerile sale. Ce păcat însă că creatorul lui Rostogan n-a scris ampla prefață despre rolul adevăratului pedagog, cerută maestrului în 1908 de dr. I. Duscian, pentru a-i servi drept introducere la cartea „Copilul, familia și școala", pe care I. Duscian intenționa s-o publice! Dr. I. Duscian începuse să publice în ianuarie 1907, în ziarul ieșan „Opinia", o suită de articole pedagogice, unele cu caracter critic, care în mare parte au fost citite cu interes și de I. L. Caragiale. Dorind să aibă o prefață la volumul său de studii pedagogice, din partea unui om competent să vorbească nu numai de pedagogi răi și de o școală rea, ci și de „copiii buni dar fără îndrumări serioase și de o școală mai bună, mai umană, mai inteligentă", Dr. I. Duscian a solicitat lui I. L. Caragiale, printr-o scrisoare, prefața dorită, socotindu-l cel mai indicat să scrie un astfel de cuvînt. Recuzîndu-se cu un răspuns ironic dar prietenos de obligația de a scrie prefața solicitată pe motivul ca nu cumva nulitățile oficiale și „pedagogii absoluți" să-i conteste mai apoi dreptul de a se pronunța competent în probleme de pedagogie, I. L. Caragiale îi scrie lui I. Duscian: Înțeleg cîtă dreptate ai, cînd voiești să atragi atenția lumii noastre asupra celui mai important element al școalei, element la care aproape nimeni nu gîndește astăzi; văd și eu, ca și dumneata și ca mulți alții desigur, că ar trebui să avem și școală pentru copii, nu numai copii pentru școală...[1].

Ideea necesității ca pedagogul să se apropie cu dragoste și înțelegere de copil, să-l ajute cu tact, să-l instruiască, să-l educe cu pasiune și avînt, a desprins-o Caragiale din propria sa experiență de viață. Neuitatul său dascăl, Basile Drăgoșescu, i-a fost încă din copilărie un viu exemplu pe această cale. „Ceea ce îl făcea iubit pe Drăgoșescu, scrie G. Zagoriț, era apropierea lui de sufletul copilului"[2]. Mai tîrziu, cînd prin anii 1889—1893 și-a îndeplinit cu tragere de inimă sarcinile instructiv-educative, ca profesor de istorie la clasele I—IV ale Liceului particular „Sf. Gheorghe", I. L. Caragiale, a căutat să semene, în privința apropierii de elevi, cu fostul său dascăl din clasele primare. „Natură distinsă, spune Radu D. Rosetti amintindu-și de acei ani, Caragiale nu era un profesor ca oricare altul. Școala lui pedagogică ajunge la concluzia că nu elevul este vinovat cînd nu știe lecția, ci profesorul care n-a fost în stare să se facă îndeajuns înțeles de elev, și atunci, firește toată strădania lui tinde spre acest scop. Pe nici un profesor nu-l iubeau elevii ca pe autorul *Scrisorii pierdute*, pe nici unul nu-l stimau mai mult, nici unuia nu-i răspundeau mai bine și mai inteligent"[3].

---

[1] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, București, 1942, vol. VII, p. 297.
[2] G. Zagoriț, op. cit.
[3] Radu D. Rosetti, Despre Caragiale — în vol. „Spicuiri", E.S.P.L.A., 1958, p. 81.

Pentru a fi un bun pedagog, se cere, totodată, după părerea lui I. L. Caragiale, să ai „știință de carte și talent la predare“ [1]. Un bun pedagog nu trebuie să uite niciodată că menirea educației constă în „semănarea și cultura ideilor sănătoase și bunelor sentimente“ [2]. În munca educativă el trebuie să muncească cu grijă și pricepere, deoarece, așa cum scrie Caragiale în nuvela sa „Păcat“, nu este peste putință grădinarului priceput și răbdător să îndrepteze un copăcel fraged pornit să crească strîmb“ [3]. În această muncă educativă trebuie să folosești cu tact: povețele, blîndețea, o „milă aspră la soroace“, devotament în munca de educație a copiilor. I. L. Caragiale a notat, de asemenea, și ideea că pedagogului, în funcție de materia care o predă în școală, îi sînt necesare și anumite calități speciale. Astfel, profesorul de limba și literatura romînă „trebuie să fie pe lîngă un bun pedagog și bun cunoscător de artă literară“ [4]. Mai mult încă. „Un profesor de stil, de limbă și literatură ar trebui el însuși să fie, ce e drept, dacă nu un suflet de artist, cel puțin un spirit deprins cu cunoștința lucrărilor de artă“ [5]. Și asta, deoarece profesorul de literatură trebuie să predea, în școală, opera literară „spre a o face pricepută și gustată ca atare, de către elevi“ [6]. Caracterul progresist al acestor indicații pedagogice, notate de I. L. Caragiale în articolul în două părți „O nouă „Carte de citire“, apărut în august 1897 reiese pregnant în evidență, dacă ținem seama de următoarele constatări consemnate într-un raport oficial înaintat Ministerului Instrucției Publice, în anul 1893, de către un inspector general: „Predarea bucăților de lectură în școli, se face mai mult papagalicește, în mod neinteligent, și fără ca elevii să-și dea seama de sentimentele pe care creatorul, poet sau prozator, vrea să le deștepte“ [7].

---

[1] I. L. Caragiale, Opere, E.S.P.L.A., 1962, vol. III, p. 413.
[2] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, 1938, vol. IV, p. 418.
[3] I. L. Caragiale, Opere, E.S.P.L.A., 1962, vol. 3, p. 55.
[4] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, 1938, vol. IV, p.417.
[5] Idem, p. 418.
[6] Idem, p. 419.

* În ziarul „Epoca“, în august 1897, I. L. Caragiale a publicat două articole laudative despre „Cartea de citire“ pentru învățămîntul secundar, de I. Paul și Miron Pompiliu, aflată atunci sub tipar. Cercetînd textul înainte de apariție, la tipografia ieșană unde se tipărea, și luînd apoi autorilor un scurt interviu, I. L. Caragiale a avut suficiente date ca să scrie un articol interesant. Pentru a ne da seama cum au fost valorificate artistic datele furnizate de autori lui Caragiale, e deajuns ca înainte de a citi articolele din „Epoca“ să consulți lunga scrisoare trimisă de autori lui T. Maiorescu, în septembrie 1897, în care își prezintă lucrarea. (I. Æ. Torouțiu — Studii și documente literare — vol. IX, București, 1940, p. 383—397). Ei nu reușesc însă să realizeze întreaga valoare a cărții. Un singur exemplu: despre rolul important al literaturii populare în educația tineretului, autorii nici nu amintesc măcar un cuvînt. În schimb, I. L. Caragiale face din această problemă o idee majoră a articolului său, determinantă pentru recomandarea călduroasă a cărții recenzate. Cunoscînd literatura populară, scrie Caragiale, „elevul va înțelege spiritul națiunii sale, moravurile, apucăturile, idealurile, slăbiciunile, talentele și limba poporului“. Toate acestea vor contribui la educația patriotică a elevilor, deoarece „patriotism adevărat fără o adîncă înțelegere a poporului nu se poate“.

[7] Arhivele Statului, București, Fond. Min. Instr. Publ., 1893, dosar 497.

Totodată, notația lui Caragiale referitoare la importanța educativă a literaturii — „formele frumoase ajută ideii și sentimentului să se strecoare în suflete" [1] — își păstrează și astăzi întreaga valoare. La fel, și observația sa, că o limbă nu se poate învăța din gramatică și dicționar, ci pe baza folosirii cît mai largi a conversației care te pune în contact cu înțelesul vorbelor: „Este știut astăzi că o limbă nu se poate învăța din gramatică sau din dicționar. Vorbele de sinele sunt instrumente moarte; ceea ce le dă viață și putere sunt gîndurile și ideile — înțelesul" [2]. Deși I. L. Caragiale nu s-a preocupat de problemele de pedagogie ca specialist, totuși, articolele și schițele sale în care ridică probleme pedagogice au avut un rol important pe linia dezvoltării unei gîndiri pedagogice înaintate. În plus, ele fac parte integrantă din opera maestrului, atît de drag azi întregului nostru popor!

În urmă cu 50 de ani, la moartea scriitorului, o revistă învățătorească își încheia, precum urmează, articolul necrolog „Moartea lui Caragiale": „Puțini au fost și vor fi aceia cari să poată cîștiga iubirea adîncă a poporului, așa precum a concentrat-o... Caragiale" [3].

Astăzi, mai mult ca oricînd, sîntem convinși de adevărul cuprins în această concluzie!

И. Л. КАРАДЖАЛЕ О РОЛИ ПЕДАГОГА

(Резюме)

Великий писатель И. Л. Караджале, 50-ти летняя годовщина смерти которого в этом году была у нас отмечена, не будучи педагогом по специальности, оставил после себя выдающиеся страницы, на которых говорит о воспитании и школе своего времени, о педагоге и его роли в школе и в обществе.

И. Л. Караджале выразил эти мысли в различных своих литературных произведениях или статьях, где он резко критиковал буржуазную школу и воспитание.

Посредством сравнения этого материала можно заключить мнение Караджале о том, каким условиям должен соответствовать настоящий педагог.

В других материалах И. Л. Караджале выразил прямо и без сатирического оттенка мнение, что настоящий педагог должен иметь хорошую профессиональную подготовку, должен любить детей и основательно владеть педагогическим мастерством.

I. L. CARAGIALE ET LE ROLE DU PÉDAGOGUE

(Résumé)

Le grand écrivain I. L. Caragiale, dont on a commémoré cette année le cinquantenaire de la mort, sans être un pédagogue spécialiste, a portant laissé des pages remarquables, dans lesquelles il parle de l'école de son temps, du pédagogue et de son rôle dans l'école et la société.

Caragiale a exprimé ces idées dans différentes oeuvres littéraires et dans des articles ou il a vivement critiqué l'école et l'éducation bourgeoises.

Par contraste, on peut détacher de ce matériel les opinions de Caragiale sur la manière dont il conçoit le véritable pédagogue.

Dans d'autres matériaux, Caragiale a exprimé directement, sans faire appel au ton satirique, son opinion que le vrai pédagogue doit être sérieusement préparé professionnellement, doit aimer les enfants et exercer son métier avec une profonde maîtrise pédagogique.

---

[1] I. L. Caragiale, Opere, Ed. Fundațiilor, 1938, vol. IV, p. 418.

[2] Ibidem.

[3] Revista Asociației generale a învățătorilor din Romînia, An. XIII, nr. 1, iunie, 1912.

STUDIU ASUPRA CAPACITĂȚII DE MUNCĂ A ELEVILOR DIN ȘCOLILE ÎN CARE SE EXPERIMENTEAZĂ PREDAREA PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI

ALEX. CAZANGIU. M. ZLATE, T. GHIMPU
Catedra de psihologie — Universitatea București

Congresul al III-lea al P.M.R. a trasat școlii noastre de toate gradele sarcini mărețe, în ce privește educarea și formarea omului nou.

În noile condiții de dezvoltare a învățămîntului, școlii noastre de 8 ani îi revin sarcini deosebit de importante. Una din aceste importante sarcini se referă la organizarea rațională, pe baze științifice, a procesului de învățămînt, în așa fel încît activitatea desfășurată de elevi în clasă și în afara clasei să nu ducă la supraîncărcarea lor, la o încordare maximă a proceselor lor psihice, care ar prejudicia dezvoltarea capacității lor de muncă și legat de aceasta dezvoltarea personalității lor în continuă formare.

În anul școlar 1961—1962 s-a introdus la clasele I-IV, într-un număr de școli din țara noastră, experimentarea noului mod de predare diferențiată a diverselor obiecte de învățămînt de către profesori calificați.

Ținînd seama de particularitățile noului mod de predare și mai ales de particularitățile de vîrstă ale elevilor, s-ar părea că în noile condiții de predare pe obiecte de către mai mulți profesori, elevii claselor I—IV ar fi solicitați mai intens în procesul de învățămînt, ar depune eforturi mai mari în asimilarea cunoștințelor, fapt care ar duce la o mobilizare deosebită a proceselor lor psihice.

Rezultatul acestei mobilizări a activității psihice, ar cere un consum mai mare de energie nervoasă, fapt care ar putea duce implicit la reducerea capacității de lucru și totodată la oboseală.

Învățătura pavlovistă ne arată însă că „un număr foarte mare de excitanți care alternează rapid, pot, firește, să se opună adesea un timp îndelungat cuprinderii scoarței prin procesul inhibitor“ [1] și apariției oboselii. Deci varietatea excitanților, alternanța lor, nu ar duce la instalarea oboselii.

[1] I. P. Pavlov: Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale, Ed. Academiei R.P.R., 1951, p. 214.

Răspunsul la problema dacă noul mod de organizare a muncii la clasele I—IV cu predarea pe obiecte de către profesori favorizează sau nu reducerea capacității de lucru a elevilor în mai mare măsură decît la clasele unde predau învățători nu-l poate da decît cercetarea științifică concretă. Cercetările efectuate în problema capacității de lucru a elevilor au fost numeroase și au vizat variate aspecte care țin de munca lor sau de alte activități.

Orientarea generală idealistă și metafizică a psihologiei burgheze, datorată lipsei unei concepții științifice privitoare la natura activității umane, i-a dus pe cercetătorii burghezi la studiul neștiințific al oboselii, mai mult, la contestarea a însăși noțiunii de oboseală și a capacității de muncă a elevilor. Studiile psihologilor sovietici L. S. Bogacenko, H. V. Antropova, S. A. Kosilov, G. P. Salnikova, D. G. Nusbaum — sînt orientate spre precizarea mecanismelor fiziologice ale oboselii și mai ales spre studierea concretă a apariției și devoltării acestui fenomen în diverse domenii de activitate. Legat de preocupările noastre, semnalăm articolul lui L. S. Bogacenko [1] care studiază influența programului școlar zilnic asupra elevilor din schimbul de dimineață și din schimbul de după amiază. Autorul arată că efortul școlar influențează în diferite feluri și grade asupra evoluției proceselor corticale, determinînd modificarea corelației normale existente pînă la un moment dat între procesele de excitație și inhibiție. Acestea sînt fenomene reversibile care dispar dacă elevii se obișnuiesc suficient.

La noi în țară preocupări în acest domeniu întîlnim la Al. Roșca [2], care studiază problema odihnei active în procesul de învățămînt, prin antrenarea judicioasă a celor două sisteme de semnalizare, la R. Floru, Gh. Zapan și colaboratorii [3], care studiază oboseala la muncitorii ce lucrează la mașinile de calcul și la E. Fischbein [4] și colaboratorii, care studiază variațiile capacității de muncă și problema oboselii la elevii cursurilor de zi și serale, ajungînd la concluzii teoretice, experimentale și cu caracter practic.

Pornind de la cercetările efectuate de I. P. Pavlov, datele actuale ale fiziologiei stabilesc parametrii generali ai mecanismului fiziologic al oboselii. I. P. Pavlov, vorbind despre oboseală, arată că aceasta este „unul din excitanții interni automați ai procesului inhibitiv" [5].

---

[1] **L. S. Bogacenko**: Influența programului școlar zilnic asupra legăturilor condiționate din cadrul primului și celui de-al doilea sistem de semnalizare și asupra corelației dintre aceste sisteme, Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, 1953, p. 97—110.

[2] **Al. Roșca**: Cu privire la realizarea odihnei active în procesul de învățămînt, Revista de pedagogie nr. 9/1956.

[3] **R. Floru, Gh. Zapan** și colaboratorii: Cercetări comparative asupra oboselii prin probe fiziologice și psihologice la muncitorii care lucrează la mașinile de calcul, Studii și cercetări de fiziologie nr. 1/1960.

[4] **E. Fischbein** și colaboratorii: Variațiile capacității de muncă și problema oboselii, Revista de pedagogie nr. 3/1960. (Vezi și C. Pufan și Gh. Zbăgan: Cîteva probleme psihologice ale productivității muncii strungarului. Revista de psihologie nr. 1/1962).

[5] **I. P. Pavlov**: Opere alese, vol. II, Ed. Academiei R.P.R., 1951, p. 150.

Celulele nervoase au o anumită capacitate de lucru. Diferitele activități, însă, presupun o consumare în grade diferite a acestei capacități. Atunci cînd o activitate oarecare depășește capacitatea de lucru a celulei nervoase, funcțiile acesteia sînt amenințate de o epuizare tot mai accentuată, de aceea se instalează un proces de inhibiție.

Scăderea capacității de lucru a celulei nervoase este un indiciu al instalării oboselii. Pe măsura dezvoltării oboselii, ca mecanism protector apare inhibiția supraliminară (de protecție).

Există o problemă importantă în legătură cu instalarea inhibiției de protecție. L. S. Bogacenko, în articolul citat, afirmă că modificările dinamice corticale sînt în funcție de efortul școlar depus. Într-o primă etapă, cînd efortul e redus, modificările se manifestă printr-o slăbire a procesului de inhibiție internă activă. Într-o a doua etapă, datorită unui efort școlar mai îndelungat, apar fenomenele de inhibiție supraliminare. Credem că această afirmație este justă, deoarece nu orice scădere a capacității de muncă poate fi indiciul instalării unei oboseli, după cum oboseala nu duce nemijlocit la scăderea capacității de muncă. Sînt cazuri cînd elevii sînt plictisiți sau au interes scăzut față de o activitate, ceea ce favorizează obținerea unui randament scăzut. Evident că în acest caz, nu putem vorbi de instalarea oboselii (deci a inhibiției de protecție), ci numai de modificări ale dinamicii corticale cu repercusiuni asupra diferitelor forme ale inhibiției interne.

După cum vedem, în explicarea raporturilor dintre oboseală și inhibiție elementul hotărîtor îl constituie dinamica corticală a proceselor nervoase de excitație și inhibiție. Materialele de specialitate precizează faptul că nu asistăm la o simplă iradiere a procesului de inhibiție. E necesar să ținem seama de ciocnirile permanente care au loc între cele două procese nervoase ce-și „disputâ pas cu pas vastul teritoriu al scoarței“ [1].

În instalarea inhibiției, pe măsura slăbirii capacității de lucru a celulei, apar oscilații (avansări sau reveniri), tocmai datorită ciocnirii dintre cele două procese nervoase fundamentale. Randamentul activității va fi în strînsă legătură cu acest caracter oscilator al proceselor nervoase fundamentale [2]. Cercetările întreprinse de M. I. Vinogradov [3], pornind de la teoriile lui Pavlov, Secenov, Vvedenski, Uhtomski, duc la concluzia că oboseala se manifestă ca o tulburare a reglării și coordonării nervoase a diverselor procese fiziologice, tulburare care are la bază modificările metabolismului.

În studiul capacității de lucru a elevilor, am folosit probe de diferențiere și orientare și probe de memorie. La clasele I și a II-a am experimentat proba de diferențiere și orientare în cîmpul perceptiv, care constă din următoarele: elevii primeau o foaie de hîrtie ce cuprindea în partea de sus un șir cu două categorii de pătrate suprapuse. În prima categorie se aflau diferite desene într-o anumită ordine (pară, pasăre,

[1] E. Fischbein și colaboratorii: Op. cit., p. 55.
[2] Ibidem.
[3] M. I. Vinogradov: Fiziologhia trudovih proțesov, Izdatelstvo L.G.U., 1954.

cană, floare, pui, frunză, căldare, măr etc.), iar în a doua categorie, corespunzătoare primelor se aflau diferite semne (corespunzător desenului ce reprezintă o pară se află semnul $\underline{\cdot}$, la pasăre II, la cană $\wedge$, la floare = etc). În șirurile următoare desenele se aflau într-o ordine diferită față de cea din rîndul care constituia modelul. La desenul respectiv elevii trebuiau să treacă în căsuța de dedesubt semnul corespunzător din șirul model. Pentru rezolvare s-a acordat un minut.

Am considerat că această probă este accesibilă elevilor din clasele I și a II-a. La clasele a III-a și a IV-a s-a folosit o probă de diferențiere de alt tip, care constă în următoarele:

Pe o foaie de hîrtie erau scrise unele sub altele substantive (care reprezentau nume de ființe și de lucruri), verbe, adjective, adverbe, care în proba noastră nu erau nici ființe, nici lucruri. Pe foaia de hîrtie, în dreptul fiecărui cuvînt se afla o căsuță goală. Elevul trebuia să treacă în această căsuță semnul și cifra corespunzătoare celor trei categorii de cuvinte, care erau scrise pe tablă de experimentator. De exemplu, semnul și cifra pentru ființe (♀ 48) trebuia să fie trecut la toate cuvintele din listă care reprezentau nume de ființă; semnul și cifra (T 68) pentru lucruri, iar semnul și cifra (II 32) pentru cuvintele care nu erau nume nici de ființe, nici de lucruri trebuiau să fie trecute de către elevi în mod diferențiat la categoriile respective de cuvinte. Pentru rezolvare s-a acordat un minut. Cuvintele folosite în listă au fost familiare, accesibile elevilor, fiind legate de obiecte uzuale sau de ființe și acțiuni foarte cunoscute (cocoș, palton, gîscă, mergem, dulap, plînge, cuțit etc.).

La clasele a III-a și a IV-a proba de diferențiere a fost completată cu o probă de memorie, care consta din reproducerea pe verso-ul hîrtiei primite a tuturor cuvintelor, semnelor și cifrelor reținute în ordinea în care acestea le veneau în minte. În instructaj li se atrăgea atenția elevilor asupra faptului că ei trebuie să reproducă semnele și cifrele respective, nu la întîmplare, ci legat de cuvintele respective, în mod corect. Pentru rezolvare s-au acordat două minute.

Am folosit proba de diferențiere, întrucît ea se adresează direct proceselor de analiză și sinteză, întregii dinamici corticale, manifestate mai ales în atenție. Elevul efectua aceste diferențieri mai bine sau mai rău, tocmai în funcție de capacitatea de lucru a celulelor nervoase. O stare de somnolență, de început de oboseală se făcea evidentă în experiențele noastre prin scăderea randamentului la activitatea desfășurată. Spre a se evita automatizarea și învățarea pe de rost a cuvintelor, semnelor și cifrelor respective, am folosit numeroase variante experimentale, fiecare dintre ele reprezentînd un nou exercițiu de diferențiere și orientare în cîmpul perceptiv pentru elev. Astfel, în decursul unei săptămîni, elevii au rezolvat un număr de 12 exerciții.

Proba de memorie se adresa în primul rînd capacității de formare a unor legături temporare noi și de folosire a acestor legături. Legăturile temporare de care vorbim se realizau ca un tot unitar, într-un excitant condiționat complex (cuvînt, semn, cifră). Semnele și cifrele respective căpătau o anumită semnificație tocmai prin faptul că erau

legate de anumite categorii de cuvinte. Evident că în acest caz, nu ne-am adresat memorării mecanice a semnelor și cifrelor, ci în special memorării cu sens, bazate tocmai pe valoarea de semnalizare în funcție de semnificația cuvîntului respectiv dată în instructaj. Semnele și cifrele se întipăreau cu atît mai bine, cu cît în proba de diferențiere folosirea lor corectă era mai mare. De exemplu, semnul și cifra (♀ 48) erau legate nu numai de un singur cuvînt (ce reprezenta un nume de ființă), ci de mai multe. Repetarea cuvintelor din aceeași categorie ducea la consolidarea în mintea elevului a semnelor și cifrelor respective. În acest caz, în proba de diferențiere oboseala se făcea evidentă nu numai în randamentul scăzut al activității, ci și în unele erori făcute de elevi.

Experimentele au fost efectuate în trei școli din Capitală : cu elevii claselor I—II de la Școala nr. 39, ai claselor I—IV de la Școala nr. 32 și ai claselor III—IV de la Școala nr. 5, în două perioade. În medie, fiecare clasă cuprindea cîte 30 de subiecți. În total, s-a experimentat cu aproximativ 480 elevi. În prima perioadă au fost date unele probe preliminare de acomodare a elevilor, iar în a doua au fost efectuate probele propriu-zise. La clasele I și II de la Școala nr. 39 și la clasele I-IV de la Școala nr. 32 probele au fost date la începutul și la sfîrșitul programului școlar. La clasele III-IV de la Școala nr. 5 probele au fost date la începutul, mijlocul și sfîrșitul programului școlar.

În total, au fost obținute și prelucrate 6.117 probe în cursul unei săptămîni de școală. La ambele probe s-au calculat: totalul exercițiilor rezolvate , totalul exercițiilor corecte și totalul erorilor. Procentajul randamentului a fost calculat la numărul exercițiilor corect rezolvate de elevi, număr care era raportat la numărul total al exercițiilor posibile pe care elevii le-ar fi putut rezolva într-un minut sau două, după cum cerea proba.

Pentru a obține o privire de ansamblu asupra rezultatelor obținute, am calculat media aritmetică a colectivelor de același fel, la care s-au experimentat aceleași probe, obținînd în acest fel un procentaj mediu [1].

Analizînd probele de diferențiere și orientare în cîmpul percepției de la clasa I (școlile nr. 32 și 39), ale căror rezultate le prezentăm în figura nr. 1, constatăm la începutul programului, în zilele de luni și marți, o creștere a capacității de muncă la elevii claselor experimentale, față de elevii claselor de control [2].

---

[1] Lucrarea s-a desfășurat sub îndrumarea științifică a tov. conf. univ. Paul Popescu Neveanu, dir. adj. al Institutului de științe pedagogice; materialul necesar desfășurării experimentelor ne-a fost pus la dispoziție de Institutul de științe pedagogice și de Institutul de Igienă din București; am fost ajutați în experimentarea probelor și strîngerea materialului științific de cercetători ai Institutului de științe pedagogice (Marinescu C., Popescu S., Banto M., Filipovici A., Babici M., Gogan I., Cazacu A., Anderco N., Bucur I., Popescu C., Georgescu E., Popovici V., Joja R., Ardei E.), de cercetători ai Institutului de Igienă — dr. Tănăsescu, dr. Stănciulescu, de Lungu N. și Constantinescu P. de la Catedra de Psihologie a Universității București.

[2] Clasele la care procesul de învățămînt se desfășoară cu profesori au fost denumite de noi clase experimentale, iar cele la care procesul de învățămînt este condus de învățători, au fost numite clase de control.

La clasele de control, la începutul programului, în prima parte a săptămînii constatăm o ușoară creștere, iar în cea de-a doua parte a săptămînii, un randament constant la probe. Din cele de mai sus se evidențiază clar faptul că spre sfîrșitul săptămînii clasele experimentale (62,93%—62,04%) se detașează vizibil de clasele de control (56,74%—57,13%). Față de celelalte zile ale săptămînii, în ziua de luni, atît la clasele experimentale cît și la cele de control, se constată un randament

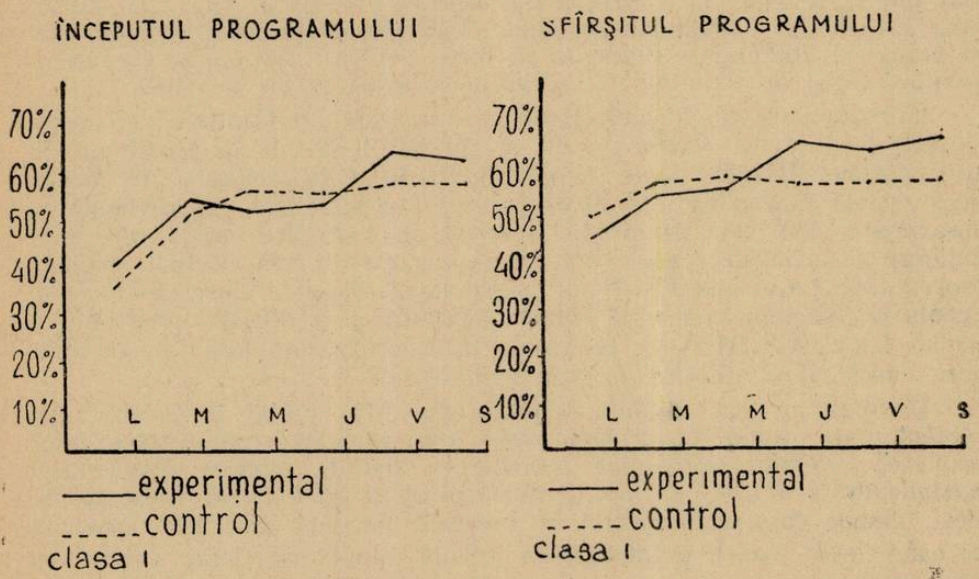


Figura nr. 1

scăzut la elevi. Este cunoscut faptul că în rezolvarea cu succes a oricărei activități, este necesară o perioadă de acomodare, de antrenare. Randamentul scăzut obținut în ziua de luni, la începutul programului, credem că se datorește tocmai întreruperii activității școlare și ca atare și a antrenamentului. Creșterea capacității de muncă din zilele următoare se explică prin acomodarea elevilor cu activitatea școlară, prin antrenarea lor la această activitate, acomodare și antrenare care permit creșterea continuă a tonusului cortical ce favorizează formarea cu ușurință a noilor legături temporare și actualizarea celor vechi.

În cadrul procesului de învățămînt, la ambele clase, tocmai datorită aspectului subliniat, nu constatăm o scădere a randamentului activității spre sfîrșitul săptămînii, ci, în unele cazuri, (mai ales la clasele experimentale) o creștere evidentă. La sfîrșitul programului, atît la clasele experimentale, cît și la clasele de control se constată o creștere a capacității de muncă, concretizată în randamentul crescut pe întreaga săptămînă, față de începutul programului. De remarcat este faptul că această creștere este mai mare la sfîrșitul săptămînii.

La clasele experimentale, față de cele de control, constatăm un randament scăzut în primele trei zile ale săptămînii, ca apoi, în următoarele trei zile, capacitatea de muncă a elevilor să se diferențieze net, față de cea a elevilor de la clasele de control.

Credem că acest lucru se explică prin necesitatea unei perioade de acomodare, de antrenament mai îndelungat la clasele de control. Rezultatul acestei perioade, însă, se face evident, la un nivel superior, spre sfîrșitul săptămînii. Dacă la clasele experimentale, randamentul activității la sfîrșitul programului oscilează între 46%—65%, la clasele de control acesta oscilează între 50%—58%.

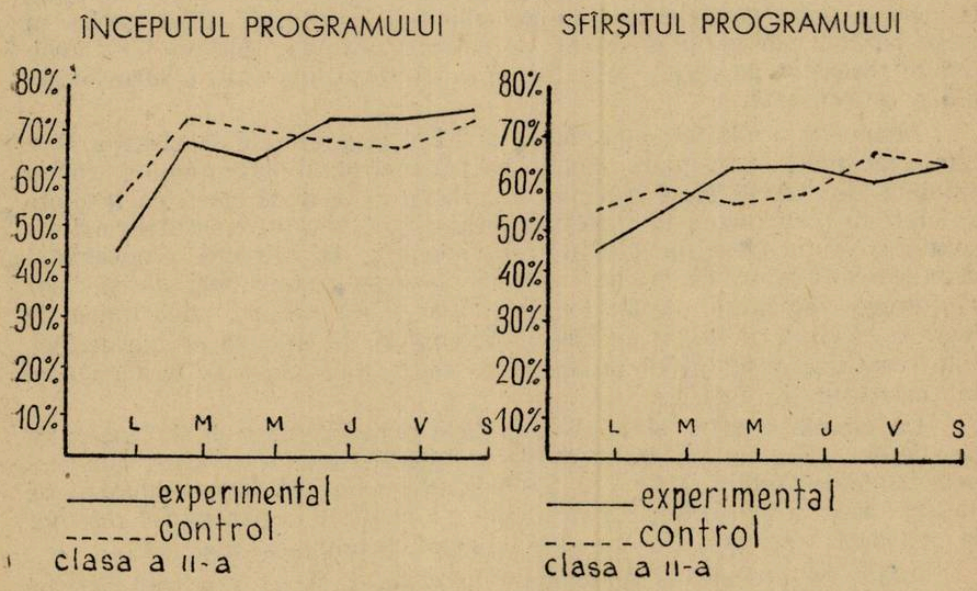


Figura nr. 2

La clasele a II-a se desprinde ca o primă concluzie (așa cum se vede din figura nr. 2) nivelul mai înalt de la care încep și se termină performanțele în rezolvarea probelor, față de elevii claselor I.

Dacă la clasele I (experimentală și de control) curba pe timp de o săptămînă la începutul zilei de lucru evoluează între 37%—59%, la clasele a II-a ea evoluează între 50%—72% de-a lungul întregii săptămîni. Aceeași constatare este valabilă și pentru curbele înregistrate de-a lungul săptămînii la sfîrșitul programului școlar (compară figura nr. 1 cu figura nr. 2).

Trecînd la analiza rezultatelor obținute la clasa a II-a experimentală la începutul programului, remarcăm că în prima parte a săptămînii, curba randamentului evoluează în sens ascendent, rămînînd, totuși, într-o oarecare măsură, sub nivelul rezultatelor înregistrate de clasele de control. În a doua parte a săptămînii, însă, curba randamentului crește

evident, depășind performanțele atinse de clasele de control și menținîndu-se în creștere pînă la sfîrșitul săptămînii. La clasele de control fenomenul se manifestă oarecum invers față de clasele experimentale analizate, prezentînd din ziua de miercuri o ușoară scădere a rezultatelor date de elevi, scădere care se menține pînă către sfîrșitul săptămînii.

Registrul de evoluție a curbelor diferă la cele două clase: dacă la clasele experimentale este cuprins între 45%—75%, la clasele de control acesta este cuprins între 55%—72%. Aceeași constatare se referă și la rezultatul probelor date la sfîrșitul programului școlar. Considerăm că acest fenomen poate fi explicat prin faptul că, spre deosebire de clasele de control la care elevii sînt solicitați de un singur învățător în mod egal, la clasele experimentale elevii sînt solicitați mai mult, fiind vorba în acest caz de mai mulți profesori, cu metode adecvate obiectului de învățămînt respectiv, cu cerințe specifice și la un nivel mai înalt pentru fiecare din aceste obiecte.

Analizînd rezultatele obținute la sfîrșitul programului la clasa a II-a, cele mai multe constatări făcute pentru începutul programului rămîn valabile. Se observă aci o împletire a curbelor celor două clase, cu tendința de creștere permanentă la clasele experimentale. Nivelul crescut și tendința continuă de creștere la clasele experimentale la sfîrșitul programului demonstrează faptul că la elevii acestor clase programul unei zile și chiar al întregii săptămîni nu afectează în mai mare măsură capacitatea de lucru a elevilor, în raport cu clasele de control. În această ordine de idei, este semnificativ faptul că randamentul celor două clase se termină cam la același nivel (74%).

La clasele a III-a și a IV-a probele experimentale de la începutul și sfîrșitul programului au fost mai complexe, avînd în vedere nivelul general de dezvoltare al elevilor. Probele au constat tot dintr-o diferențiere, de data aceasta mai complexă (așa cum s-a explicat în paragraful referitor la metodica cercetării), la care s-a adăugat și proba de memorie.

Analizînd probele de diferențiere la clasa a IV-a, observăm aceeași apropiere a claselor experimentale și de control, atît la începutul cît și la sfîrșitul programului școlar și chiar o ușoară creștere a randamentului la clasele experimentale (vezi figura nr. 3).

Referindu-ne la felul cum oscilează curba de-a lungul săptămînii la începutul programului zilei, constatăm că la ambele clase maximum de creștere se înregistrează în prima parte a săptămînii, iar în cea de-a doua parte a săptămînii apare o relativă descreștere. Explicăm acest fapt prin influența activității zilei precedente, care se manifestă numai la începutul programului zilei. În prima parte a săptămînii, zilele precedente sînt relativ mai ușoare ca orar școlar și ca număr de teme pentru acasă, de aceea și influența lor este mai mică. Începînd cu zilele de miercuri și joi, orarul școlar cuprinde obiecte mai grele, temele pentru acasă sînt mai complexe și acest lucru se resimte la începutul zilei următoare. Același aspect poate fi explicat și prin faptul că elevii vin dimineața la școală după somnul de noapte, care a determinat o scădere a antrenamentului.

O primă concluzie referitoare la curba randamentului zilnic de-a lungul unei săptămîni este aceea că registrul de oscilație la curbele randamentului în partea a doua a săptămînii este mai ridicat decît în prima parte a săptămînii și chiar față de registrul de evoluție al randamentului la începutul programului. De altfel, același fenomen l-am constatat și la clasele I—II, la care curba de la sfîrșitul programului avea maximum de creștere în a doua parte a săptămînii.

După cum se știe, pentru formarea noilor legături temporare scoarța trebuie să dispună de o stare de excitabilitate optimă. În cazul cînd

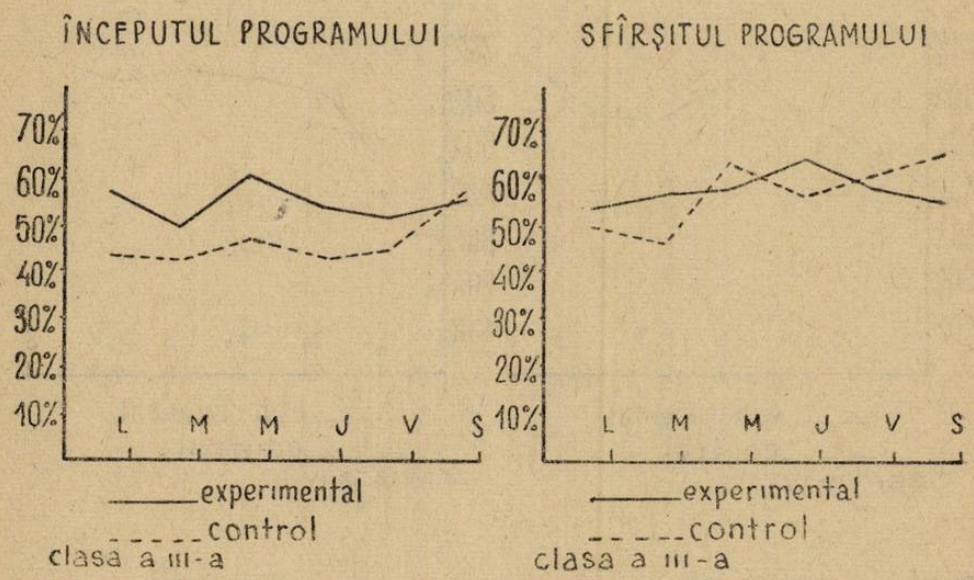


Figura nr. 3

elevul este obosit datorită instalării inhibiției, excitabilitatea scoarței este mult scăzută și ca atare și posibilitatea acesteia de a forma legături temporare noi este diminuată. Proba noastră de memorie a vizat în mai mare măsură tocmai surprinderea acestui fenomen.

În cazul experimentului nostru, elevii trebuiau nu numai să rețină cuvintele, ci să și lege aceste cuvinte de semnele și cifrele corespunzătoare. Capacitatea de lucru redusă s-a manifestat în reținerea unui număr mai redus de cuvinte și mai ales în stabilirea unui număr limitat de legături corecte între cuvinte, semne și cifre. Greșelile cele mai frecvent întîlnite la elevi în ceea ce privește reținerea lor se referă la memorarea de către aceștia a unor cuvinte care nu figurează în proba respectivă sau în simplificarea-amplificarea cuvintelor. Astfel, dacă în proba de diferențiere figurau cuvinte ca : mergem, lucrez, porc etc., elevul le nota în proba de memorie astfel : merg, lucru, purcel.

Complexitatea fenomenului cercetat s-a făcut evidentă și sub următoarele aspecte: unii elevi, fie că nu reținеau nici un nume sau cifră la cuvintele corecte scrise de ei, fie că introduceau semne și cifre, sau de cele mai multe ori făceau „combinații" între semnele și cifrele cu care lucraseră în alte zile. Explicăm acest lucru prin interferențele create între probele date elevilor. Erorile comise de elevi în privința reținerii cuvintelor, a semnelor și cifrelor corespunzătoare acestora diferă în diverse situații

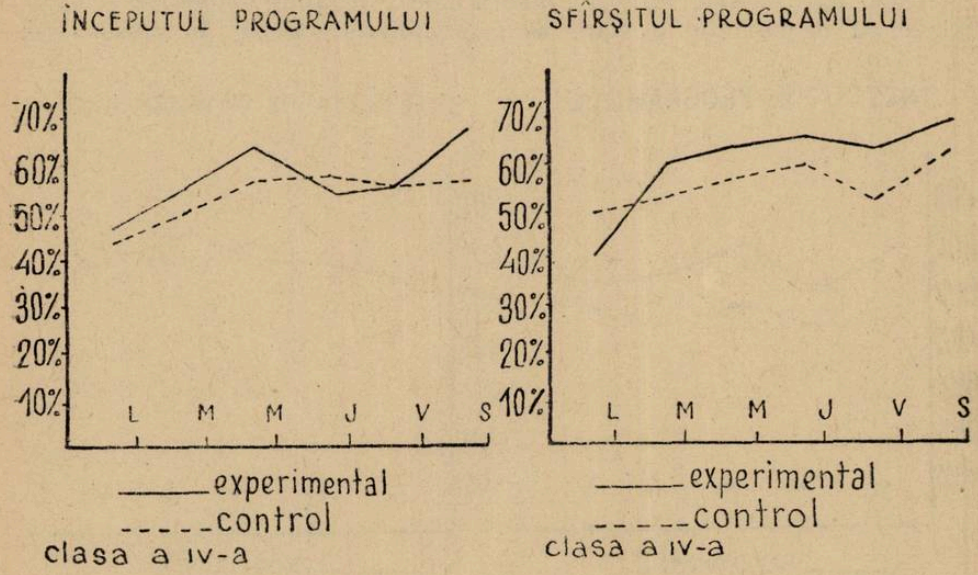


Figura nr. 4

(fiind mai mari în unele din ele sau mai mici în altele) și demonstrează instalarea oboselii de diferite grade. La clasele a III-a, din analiza amănunțită a graficelor, constatăm în primul rînd aceeași evoluție a randamentului elevilor, ca și în probele de diferențiere, numai că această evoluție are loc la un nivel mai scăzut.

Dacă la proba de diferențiere evoluția curbelor era cuprinsă între 43%—65%, evoluția randamentului la probele de memorie este cuprinsă între 15%—40%. Spre deosebire de proba de diferențiere, la care constatăm o creștere a randamentului activității în majoritatea zilelor la sfîrșitul programului, față de începutul programului, în proba de memorie (în privința reținerii cuvintelor, semnelor și cifrelor) la clasele experimentale constatăm o ușoară oscilare, fie în minus, fie în plus, la sfîrșitul programului, față de începutul programului.

Acest fenomen întîlnit la clasele de control se explică probabil prin mobilizarea mai intensă a elevilor. Menținem această explicație și pentru fenomenul de scădere a curbei de la clasele experimentale la sfîrșitul săptămînii (sîmbăta). Relevăm din nou aspectul general de apropiere

al curbelor la proba de memorie la clasele experimentale și de control, fenomen întîlnit și la proba de diferențiere.

La clasa a IV-a întîlnim, în raport cu celelalte clase, anumite diferențe în programul de lucru: se introduc obiecte noi, ca științele naturii și istoria, iar nivelul de cerințe la celelalte obiecte comune și celorlalte clase este mai mare, în raport cu particularitățile lor de vîrstă. Evoluția curbelor (pe care le prezentăm în figura nr. 4) reflectă foarte bine aceste elemente noi.

La probele de diferențiere, atît clasele experimentale, cît și cele de control, prezintă o tendință permanentă de creștere, avînd un randament maximum chiar în ultima zi a săptămînii (la începutul și sfîrșitul programului). Intre cele două clase remarcăm o anumită diferență: clasa experimentală, avînd o curbă la un nivel ceva mai înalt, tendința ei de creștere este mai expresivă. Probele de memorie efectuate la clasa a IV-a confirmă în mare parte rezultatele obținute la probele de diferențiere. (Se păstrează tendința generală de creștere în prima parte a săptămînii, la sfîrșitul programului, fiind asemănătoare, prin ușoara tendință de scădere, cu curbele randamentului activității obținute la clasa a IV-a).

Sinteza tuturor rezultatelor obținute la clasele experimentale pe de o parte și la clasele de control, pe de altă parte, la cele trei școli la care am lucrat pune în evidență aceleași fenomene întîlnite în analiza capacității de lucru la fiecare clasă în parte. Tabelul de mai jos prezintă această sinteză:

Sistemul	Luni		Marți		Miercuri		Joi		Vineri		Sîmbătă	
	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S
Cu profesori	46,18	48,23	57,96	61,87	59,53	65,64	58,87	68,95	61,41	61,85	61,58	64,06
Cu învățători	45,62	54,58	52,96	56,23	58,67	63,72	58,20	59,96	57,20	57,81	63,57	66,48

I = început de program
S = sfîrșit de program

Din tabel reies următoarele:

a) Se observă o tendință generală de creștere a randamentului activității de-a lungul săptămînii, atît la începutul programului fiecărei zile, cît și la sfîrșitul programului. Un asemenea rezultat ne face în mod firesc să ne punem întrebarea: cum se explică tendința generală de creștere a randamentului, cînd fiecare zi a săptămînii pune noi și noi sarcini, cere noi și noi eforturi din partea elevului?

Explicăm acest fapt, în primul rînd, prin efectul direct și incontestabil al antrenamentului căpătat de elevi în fiecare zi. De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că activitatea depusă de școlar în cele patru ore de clasă nu trebuie să aibă și nici nu are un efect de epuizare mare a capacității de lucru. Elevul trebuie să-și continue activitatea din clasă în forma

activității independente de rezolvare a temelor date pentru acasă și în alte activități extrașcolare (cercuri, activități pionierești etc.).

Este probabil că activitatea depusă de elevi într-o zi întreagă (activitatea la cele patru ore de clasă și activitatea de pregătire a temelor) influențează în mod specific și evident randamentul muncii elevului. Această problemă va trebui să fie obiectivul unei cercetări speciale. În alcătuirea programului zilnic și al întregii săptămîni trebuie avut în vedere efectul antrenamentului, zilele de vîrf fiind miercuri, joi, vineri.

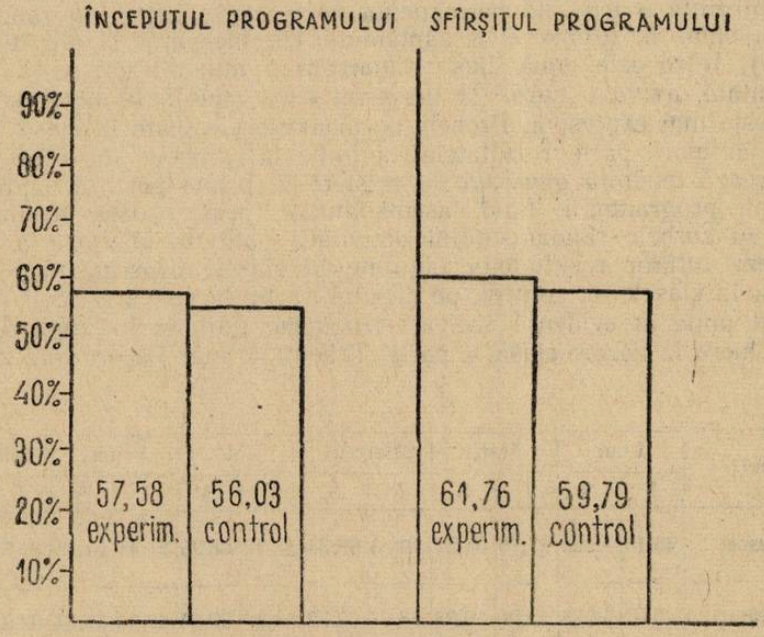


Figura nr. 5

b) Randamentul obținut la sfîrșitul fiecărei zile de lucru este crescut față de randamentul de dimineață: procentajul care exprimă randamentul muncii la începutul fiecărei zile în parte este mai mic față de procentajul care exprimă randamentul la sfîrșitul orelor de clasă, pentru că elevii vin dimineața după o noapte de somn care anulează parțial antrenamentul zilei anterioare. După cele patru ore de curs, procentajul crește ca efect al randamentului și al odihnei active, realizate prin conținutul variat al obiectelor de învățămînt, care antrenează în mod alternativ diverse sisteme funcționale ale sistemului nervos central. De asemenea ultimele ore din program sînt ore de lucru manual, educație fizică, muzică sau desen.

c) Randamentul zilei de luni atît la proba de dimineață, cît și la cea de la prînz, este relativ mai scăzut față de randamentul din celelalte zile. Acest lucru se pare că este determinat de întreruperea antrenamentului

școlar din săptămîna anterioară, prin pauza de duminică. Această pauză anulează efectul randamentului unei săptămîni într-o măsură mai mare decît poate s-o facă o noapte de somn asupra randamentului din ziua următoare.

d) În evoluția generală a curbei randamentului de activitate constatăm un anumit nivel în zilele de luni și marți — care este apoi depășit în zilele de miercuri și joi, în care elevii dau randamentul maximum — ca apoi în ultimele zile ale săptămînii acest nivel să înregistreze o relativă scădere, fără a ajunge însă la nivelul de la care s-a pornit.

e) Diferența dintre cele două clase, atît la începutul cît și la sfîrșitul programului, este uneori mai semnificativă, alteori mai puțin semnificativă. De relevat este faptul că în ziua de sîmbătă ambele clase dau un randament oarecum egal. Cu toate acestea, constatăm o evoluție mai lentă a procentajului la clasele de control de-a lungul întregii săptămîni, iar la clasele experimentale o evoluție cu nivel mai înalt în zilele de vîrf ale săptămînii.

Pentru a evidenția și mai clar aspectele subliniate și mai ales pentru a avea o imagine de ansamblu asupra problemelor ridicate, am sintetizat rezultatele, grupînd pe de o parte clasele experimentale, iar pe de altă parte clasele de control de la cele trei școli la care am lucrat. Sinteza globală a rezultatelor o prezentăm în figura nr. 5.

Repetarea cu regularitate a aceloraşi fenomene la toate clasele experimentale și de control, evidențierea lor și în sinteza rezultatelor, reflectă procesul obiectiv al evoluției capacității de muncă a elevilor de-a lungul unei săptămîni de muncă. În afara concluziilor parțiale, expuse și analizate în cuprinsul lucrării, se desprind următoarele concluzii finale:

1) Noul mod de predare pe obiecte de către profesori la clasele I—IV nu presupune o cheltuială mai mare de energie a elevilor decît la clasele cuprinse în sistemul de predare cu învățători.

2) În general, elevii claselor experimentale se dovedesc a avea un randament și o capacitate de lucru mai ridicată, atît la începutul cît și la sfîrșitul programului (vezi figura nr. 5). În această direcție constatăm următoarele diferențieri:

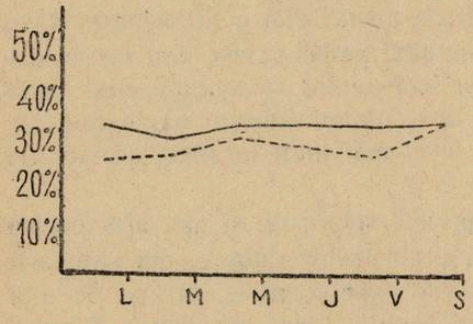
a. Clasele I și a II-a experimentale prezintă în prima parte a săptămînii o evoluție mai lentă a randamentului activității, rămînînd la un nivel mai scăzut față de clasele de control, iar în a doua parte a săptămînii se distanțează evident față de acestea din urmă.

b. Clasele a III-a și a IV-a experimentale prezintă un nivel crescut al randamentului muncii de-a lungul întregii săptămîni, față de clasele de control.

PROBA DE MEMORIE

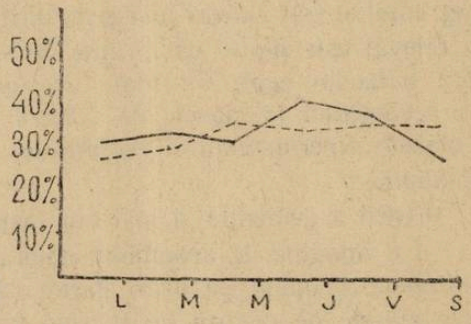
MEMORAREA CUVINTELOR

ÎNCEPUTUL PROGRAMULUI



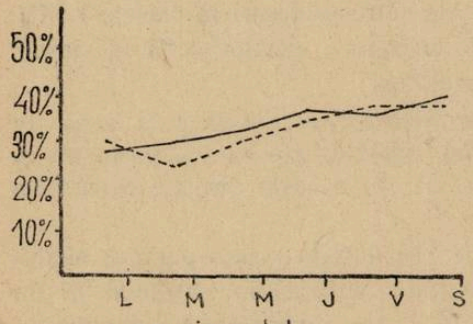
——experimental
- - - -control
clasa a III-a

SFÎRȘITUL PROGRAMULUI



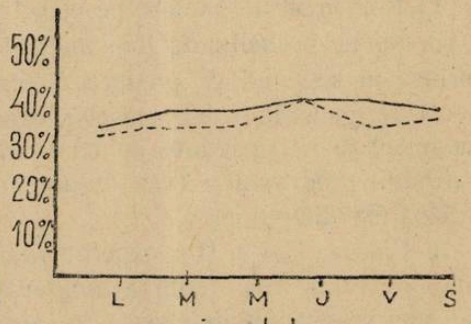
——experimental
- - - -control
clasa a III-a

ÎNCEPUTUL PROGRAMULUI



——experimental
- - - -control
clasa a IV-a

SFÎRȘITUL PROGRAMULUI

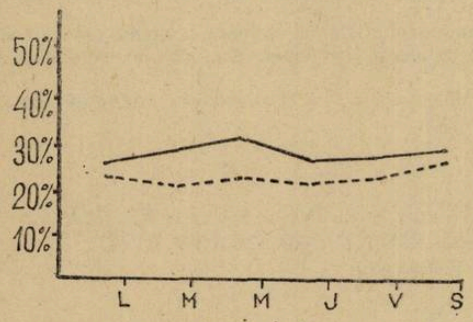


——experimental
- - - -control
clasa a IV-a

PROBA DE MEMORIE

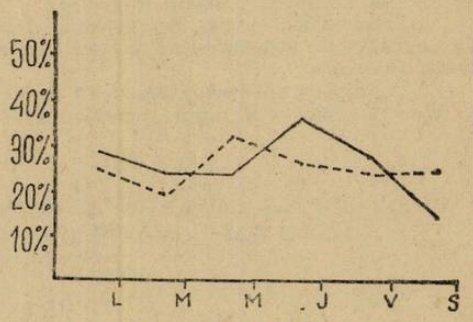
MEMORAREA SEMNELOR ŞI CIFRELOR

ÎNCEPUTUL PROGRAMULUI



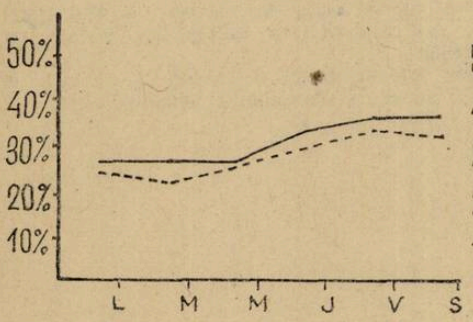
clasa a III-a

SFÎRŞITUL PROGRAMULUI



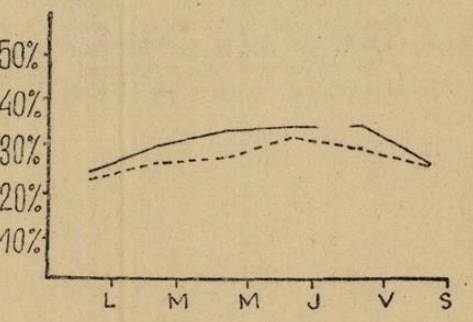
clasa a III-a

ÎNCEPUTUL PROGRAMULUI



clasa a IV-a

SFÎRŞITUL PROGRAMULUI



clasa a IV-a

ОЧЕРК О РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ, В КОТОРЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ЭКСПЕРИМЕНТИРУЕТСЯ ПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

(Резюме)

Настоящий очерк имеет целью ответить на весьма важный вопрос, в связи с влиянием предметного обучения профессорами на работоспособность учащихся в I—IV классах.

Проводя сравнительное исследование разрешения проблем по различию и направлению восприятия и запоминания, как в начале, так и в конце дневной программы, а также на протяжении целой недели, авторы приходят к заключению, что предметное обучение в этих классах преподавателями специалистами не влияет отрицательно на работоспособность учащихся.

Установлено даже, что производительность труда в классах с преподавателями специалистами относительно выше, чем в классах, где преподавание ведётся народными учителями.

Этот рост производительности более выявлен б I — II классах в конце недели, а в III — IV классах на протяжении всей недели.

ETUDE SUR LA CAPACITÉ DE TRAVAIL DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES OÙ ON EXPÉRIMENTE L'ENSEIGNEMENT PAR OBJETS AVEC DES PROFESSEURS

(Résumé)

L'article se propose de répondre à un problème de grande importance : l'influence que peut avoir sur les élèves l'enseignement par objets d'études et avec des professeurs, dans les classes I—IV.

L'examen comparatif des épreuves de différenciation et d'orientation dans le champ de la perception et la mémoire, au commencement et à la fin des programmes quotidiens et hebdomadaires, mène les auteurs à la conclusion que l'enseignement par objets d'études et avec des professeurs dans ces classes n'a pas d'influence négative sur la capacité de travail des élèves.

On constate même que le rendement des élèves dans les classes ou enseignent des professeurs est relativement plus élevé, par rapport aux élèves des classes ou l'enseignement est donné par des maîtres d'école.

Cet accroissement du rendement est plus evident dans les classes I—II vers la fin de la semaine, et dans les classes III—IV au cours de toute la semaine.

ASPECTE ALE CONSOLIDĂRII CUNOȘTINȚELOR ÎN PREDAREA ECONOMIEI POLITICE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

Prof. N. GOLDHAMER
Școala serală „7 Noiembrie"

Lector univ. B. GIROIU
Catedra de Pedagogie, Universitatea „București"

Procesul înțelegerii noțiunilor predate ca și cel al formării priceperilor și deprinderilor, trebuie, în mod necesar, să fie urmat de consolidarea lor. Desigur că această cerință didactică își păstrează întreaga sa valoare și în învățămîntul seral. În marea lor majoritate, cadrele didactice din școlile serale îi acordă o mare atenție. Plecînd de la specificul învățămîntului seral, de la faptul că muncitorii-elevi dispun de un timp mai redus pentru studiul individual, față de elevii de la cursurile de zi, profesorii din școlile serale își organizează astfel lecția, încît consolidarea cunoștințelor să se facă, în cea mai mare parte, chiar în clasă. Cei mai mulți profesori consideră că o cale eficientă pentru a răspunde cerinței amintite mai sus este atenția sporită ce trebuie acordată fixării cunoștințelor, prin prelungirea timpului repartizat în mod obișnuit acestei verigi a lecției.

Desigur că importanța acordată în școala serală consolidării cunoștințelor, prin prelungirea timpului ce se repartizează momentului fixării, constituie o orientare justă. Fixarea [1] cunoștințelor constituie momentul cel mai propice pentru consolidarea lor temeinică. După cum se știe, fixarea cunoștințelor a fost fundamentată științific de I. P. Pavlov. Demonstrînd că la baza oricărui proces de învățare stau legăturile temporare, I. P. Pavlov atrage atenția asupra faptului că aceste legături, proaspăt formate, se caracterizează printr-o mare nestabilitate, de unde necesitatea întăririi lor, mai ales imediat după ce s-au format, deoarece altfel se pot ușor stinge.

Considerăm însă că problema nu poate fi rezolvată exclusiv pe această cale a repetării. Experiența ne arată că procedînd numai în acest

[1] Facem distincție între consolidarea care se realizează în momentul fixării noilor cunoștințe și consolidarea sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi — sarcină didactică care se realizează și în alte momente ale lecției, și în alte tipuri de lecție, precum și în activitatea independentă a elevilor în afară de clasă. Rezultă deci că fixarea cunoștințelor este numai un aspect al procesului de consolidare.

mod nu se pot obține întotdeauna rezultatele dorite, deoarece, adesea, prelungirea în timp a momentului fixării influențează negativ asupra altor etape ale lecției, care, așa după cum vom arăta, își au importanța lor și pentru consolidarea cunoștințelor.

Socotim că rezolvarea eficientă a problemei consolidării cunoștințelor este legată, în primul rînd, nu de factorii de timp și de loc, ci de modul cum concepem conținutul și metodica acestui proces, ca și modul cum folosim, în funcție de aceasta, posibilitățile oferite de condițiile muncii în școala serală.

Consolidarea cunoștințelor este un proces complex și de durată. Se știe că elevii înțeleg și își întăresc cunoștințele numai după ce *repetă, revenind de mai multe ori* asupra materialului însușit, numai după ce l-au întîlnit în noi situații, în legături și sisteme noi, după ce au aplicat cunoștințele dobîndite la rezolvarea unor probleme practice.

In procesul consolidării cunoștințelor ne sprijinim pe o particularitate a activității nervoase superioare, și anume pe aceea a caracterului ei dinamic și de sistem. Astfel, ținem seama de faptul că fiecare nouă legătură temporară este inclusă în mod necesar în sistemul de legături formate anterior. De asemenea, sistemul existent, sub influența noilor legături temporare formate, se reorganizează, se dezvoltă. *Aceasta înseamnă că trăinicia cunoștințelor se asigură atunci cînd noul material predat este legat organic de materialul anterior și cînd cunoștințele anterioare sînt reactualizate, puse în noi corelații cu cunoștințele proaspăt însușite, pe linia dezvoltării lor.* Astfel, reluînd continuu, în diferite momente ale procesului de învățămînt cunoștințele deja însușite, căpătăm posibilitatea nu numai de a le întări prin încadrarea lor în sistemul din care fac parte, dar și de a contribui la lărgirea, la aprofundarea și la dezvoltarea acestui sistem, obținînd generalizări din ce în ce mai cuprinzătoare, de un ordin din ce în ce mai înalt.

Desigur că o astfel de consolidare a cunoștințelor impune în mod necesar un efort intelectual susținut din partea elevilor, impune îmbinarea muncii lor independente cu munca profesorului, căruia îi revine rolul de a conduce, de a orienta acest proces. Acest mod de a concepe consolidarea cunoștințelor este valabil și pentru cursurile de zi. Pentru școala serală, ținînd seama de faptul că muncitorii-elevi trebuie să-și însușească temeinic cunoștințele în cea mai mare parte încă din clasă, *munca independentă a elevilor trebuie să cunoască o intensificare și mai mare.*

Mai sînt unii profesori care, acceptînd din principiu necesitatea intensificării muncii independente a elevilor din școala serală, manifestă tendința de a ține seama mai mult de timpul restrîns pe care aceștia îl au la dispoziție pentru studiul individual și mai puțin de orizontul de cultură generală al tinerilor cu care lucrează. De aceea, sînt tentați, pentru a „ușura" munca elevilor, să le ceară răspunsuri care implică un minimum de efort din partea lor. Este cazul să amintim acelora ce se situează pe această poziție că învățătura înseamnă nu încărcarea memoriei elevilor cu un bagaj mare de cunoștințe, ci asigurarea eficienței cunoștințelor însușite, transformarea lor în instrumente cu ajutorul cărora elevii să poată rezolva problemele ridicate de practică, să poată

descoperi noul prin analiza situațiilor concrete în continuă transformare, cu alte cuvinte, să poată ajunge ei înșiși la generalizări. Or, un asemenea rezultat al învățării nu este posibil decît în condițiile unei activități intense, desfășurate de elevi nu numai în ceea ce privește însușirea noului material, dar și în ceea ce privește consolidarea lui. De aceea, profesorii sînt chemați să valorifice în mai mare măsură condițiile favorabile pe care le prezintă munca în școala serală. Este bine cunoscut faptul că elevii din școala serală au un bagaj mare de cunoștințe dobîndite în munca pe care o desfășoară nemijlocit în producție, în activitatea lor politico-socială. În același timp, ei se caracterizează printr-un nivel ridicat al conștiinței, prin înțelegerea adîncă a necesității de a-și ridica calificarea, ceea ce constituie cel mai valoros stimulent care-i determină să învețe.

De asemenea, trebuie să menționăm că elevii-muncitori au un spirit de inițiativă, de independență dezvoltat. Ei caută în activitatea lor din școală răspunsuri la problemele pe care le ridică practica și simt nevoia să ajungă în mod independent la aceste răspunsuri, profesorul urmînd să le asigure direcția în care trebuie găsită rezolvarea problemei, să-i conducă spre procesul de analiză și sinteză, de abstractizare și generalizare, care să constituie, însă, rezultatul unei elaborări proprii.

Pe aceste particularități pozitive ale muncitorilor-elevi este indicat să se sprijine, în primul rînd, profesorul, deoarece ele constituie o premisă deosebit de favorabilă pentru intensificarea activității independente a tinerilor din școala serală.

Din cele arătate pînă aici două concluzii cu caracter de cerințe se impun cu necesitate. Este vorba, în primul rînd, de faptul că procesul consolidării cunoștințelor nu poate fi restrîns la momentul fixării lor, ci el trebuie să se desfășoare pe o arie mult mai largă, atît în etapa predării cît și în cea a verificării.

Necesitatea de a nu limita problema consolidării cunoștințelor la momentul fixării este impusă și de un alt considerent deosebit de important. Se știe că, de cele mai multe ori, motive de ordin didactic determină pe profesori să fragmenteze materia de învățămînt prevăzută în programă. De aceea, urmărind să asigure trăinicia cunoștințelor, profesorul trebuie să aibă în vedere, pe de o parte, să restabilească sistemul în care se încadrează noile cunoștințe, pe de altă parte, să îmbogățească, să aprofundeze, să dezvolte sistemul de cunoștințe existent. Or, acest lucru depășește limitele momentului fixării cunoștințelor.

Cea de-a doua concluzie se referă la cerința de a intensifica munca independentă a muncitorilor-elevi, sprijinindu-ne pe particularitățile pozitive ale acestora, în principal pe experiența lor personală.

Apare în mod evident dependența consolidării cunoștințelor de organizarea corespunzătoare a lecției. *Lecția de comunicare a noilor cunoștințe*, care începe cu o recapitulare a materialului anterior dobîndit, în vederea pregătirii elevilor pentru asimilarea conștientă a noilor cunoștințe, continuă cu predarea propriu-zisă și se încheie cu fixarea cunoștințelor predate, — răspunde, după părerea noastră, în cea mai mare măsură, cerințelor amintite mai sus. Se impune precizarea că organizarea unei asemenea

lecții necesită, la sfîrșitul unui capitol predat, *o lecție de verificare, recapitulare și sistematizare,* care să îmbrățișeze cunoștințele predate în lecțiile anterioare, în cadrul capitolului respectiv, care să permită o verificare minuțioasă a capacității elevilor de a cuprinde cunoștințele în aspectele lor esențiale, în legăturile lor reciproce și de a opera cu aceste cunoștințe în mod corespunzător [1].

Dacă acestea sînt premisele de ordin general de la care pornim, se ridică, în continuare, problema de a găsi metodele și procedeele menite să asigure consolidarea temeinică a cunoștințelor în învățămîntul seral.

Etapa predării noului material — implicit pregătirea pentru asimilarea conștientă de către elevi a acestuia — are ca sarcină specifică însușirea unor noi cunoștințe. Experiența ne arată că această etapă ajută și la consolidarea cunoștințelor, atît a celor deja însușite în lecțiile anterioare, cît și a celor în curs de formare. Pregătirea elevilor pentru asimilarea conștientă a cunoștințelor impune reproducerea acelora în sistemul cărora urmează să se încadreze cele noi.

Înțelegerea, care constituie în esență sesizarea legăturilor dintre fenomene, impune ca elevii să reactualizeze cunoștințele anterioare, să stabilească — prin asocieri și disocieri — noi corelații cu cunoștințele proaspăt însușite, pentru a desprinde esențialul fenomenului studiat. Implicit are loc nu numai consolidarea cunoștințelor deja asimilate, fixarea inițială ridică probleme pentru că elevii sînt solicitați să fixeze cunoștințe care nu au fost rezultatul unei înțelegeri adînci, rezultatul unei proprii elaborări, a unei reproduceri creatoare a cunoștințelor dobîndite. Atunci, însă, cînd elevii își însușesc în mod conștient cunoștințele, pe baza stabilirii legăturilor mai sus amintite, fixarea își găsește fundamentul chiar în procesele puse în funcțiune pentru însușirea cunoștințelor noi. O asemenea consolidare a cunoștințelor anterioare, precum și un început de fixare a celor noi impun, în mod necesar, stabilirea unor legături între cunoștințe. Formele pe care le îmbracă aceste legături sînt multiple și variate. Ele sînt condiționate de conținutul lecției, de locul pe care îl ocupă lecția în sistemul de lecții etc. În cele ce urmează, ne propunem să arătăm doar cîteva procedee folosite de noi, care au dus la formarea unor asemenea legături, în această etapă a lecției.

Unul dintre procedeele folosite a fost acela de a *reveni asupra acelor cunoștințe însușite anterior* de către elevi fără de care înțelegerea noului material nu este posibilă.

De exemplu, pentru categoriile economice, munca concretă și munca abstractă, programa nu rezervă decît o parte dintr-o singură lecție. Dacă ne vom limita numai la această lecție pentru studierea lor și ulterior nu vom mai repeta acest material, elevii îl vor uita repede și nu vor putea înțelege alte procese.

Ținînd seama de acest lucru, la lecția în care am predat procesul de producere a plusvalorii, folosind metoda conversației, am întrebat pe

[1] În școala serală există posibilitatea organizării unor asemenea lecții, deoarece structura anului școlar, prin prelungirea duratei lui, a permis mărirea numărului de ore repartizate economiei politice, față de acela prevăzut la cursurile de zi. Menționăm că în articolul de față nu ne ocupăm de lecțiile de verificare, recapitulare și sistematizare.

elevi ce este munca concretă și munca abstractă și ce creează fiecare dintre ele. Pornind de la răspunsurile elevilor, am ajuns la concluzia că în procesul de valorificare a capitalului munca concretă nu face decît să conserve valoarea veche, pe cînd munca abstractă este aceea care creează valoarea nouă, deci și plusvaloarea. Procedînd astfel am dat posibilitatea elevilor să înțeleagă mai profund procesul de producere a plusvalorii și, în același timp, am contribuit la consolidarea cunoștințelor despre dublul caracter al muncii întruchipate în marfă. În acest fel dăm posibilitatea ca în lecțiile următoare elevii să înțeleagă de ce rata plusvalorii este raportul dintre plusvaloare și capitalul variabil. Astfel, elevii înțeleg că pentru a determina gradul de exploatare al clasei muncitoare trebuie avută în vedere numai valoarea nouă, creată de munca abstractă, fără a lua în considerație valoarea veche, pe care munca concretă nu face decît să o conserve. În acest fel, elevii se conving de falsitatea teoriilor burgheze care urmăresc să ascundă gradul de exploatare al clasei muncitoare, raportînd plusvaloarea la întregul capital.

Plecînd de la necesitatea de a reveni asupra cunoștințelor predate la aceeași lecție despre procesul de producere a plusvalorii, am pornit de la legea valorii și am arătat că Marx a analizat în lumina ei raporturile dintre capitaliști și muncitori. Am cerut elevilor să arate ce este valoarea de întrebuințare și valoarea unei mărfi și care este mărimea valorii mărfii. În felul acesta am pus pe elevi în situația să revină asupra unor cunoștințe anterior însușite, cu scopul de a înțelege care este valoarea și valoarea de întrebuințare a mărfii forța de muncă.

Dacă elevii nu și-au însușit temeinic legea marxistă a valorii, dacă ei nu au înțeles că mărimea valorii este determinată de timpul de muncă socialmente necesar, ei nu pot să înțeleagă în ce constă valoarea mărfii „forța de muncă". Cu alte cuvinte, dacă elevii nu și-au însușit temeinic noțiunea despre valoarea de întrebuințare a mărfii forța de muncă, nu vor putea înțelege în ce constă însușirea forței de muncă de a crea valoare și plusvaloare și, deci, nu vor înțelege esența raporturilor dintre capitaliști și muncitori. Tocmai datorită faptului că unii profesori nu revin suficient asupra acestor cunoștințe fundamentale, considerînd că au fost însușite la timpul lor, se mai găsesc elevi care nu înțeleg încă procesul de producere a plusvalorii și, de aceea, unii afirmă, în mod greșit, că exploatarea capitalistă constă în aceea că muncitorului nu i se plătește valoarea forței de muncă, ca și cum atunci cînd capitalistul ar plăti valoarea forței de muncă muncitorul nu ar fi exploatat. Asemenea răspunsuri dovedesc că elevii n-au înțeles că plusvaloarea este valoarea creată de munca muncitorului salariat peste valoarea forței lui de muncă și însușită în mod gratuit de capitalist. Rezultă că fără o consolidare a cunoștințelor despre valoare și valoare de întrebuințare nu este posibilă înțelegerea mecanismul însuși al producției capitaliste.

Revenirea continuă asupra tezelor de bază ale economiei politice marxiste a fost, de asemenea, o preocupare care a stat în atenția noastră. Asemenea teze nu vor fi însușite temeinic de elevi dacă profesorul se va mărgini la explicarea și verificarea lor într-o singură lecție și dacă nu va reveni asupra lor pe parcursul întregului proces de învățămînt. Așa,

de pildă, una dintre tezele importante ale economiei politice marxiste o constituie istorismul în abordarea fenomenelor economice. Despre această teză se vorbește în prima temă: „Obiectul economiei politice" — în care se arată că economia politică studiind fenomene în continuă transformare are un caracter istoric și că deci categoriile și legile economice trebuie analizate urmărind apariția, dezvoltarea și pieirea lor. Elevii își vor însuși temeinic această teză, dacă vor scoate mereu în evidență caracterul istoric al categoriilor economice și al legilor economice pe care le studiem.

Astfel, la lecția despre producția de mărfuri și condițiile apariției ei, am arătat că deși producția de mărfuri este foarte veche, ea nu a existat chiar din totdeauna, ci ca să apară, au existat anumite condiții. Producția de mărfuri a apărut pe o anumită treaptă de dezvoltare a societății omenești, cînd s-au creat condițiile necesare apariției ei și va dispare pe o altă treaptă de dezvoltare a societății, cînd aceste condiții nu vor mai exista. La fel am procedat cînd am studiat condițiile în care forța de muncă devine o marfă. În legătură cu banii, am arătat — cu prilejul unor lecții diferite — cum au apărut banii, rolul lor în economia capitalistă, noul conținut al banilor în economia socialistă, dispariția banilor în comunism. În felul acesta elevii se conving de caracterul istoric al economiei politice ca știință. Totodată, ei revin asupra unor cunoștințe dobîndite anterior, stabilesc legături între cunoștințele vechi și cele noi, ceea ce contribuie la consolidarea cunoștințelor. Procedînd în acest mod, contribuim, în același timp, la formarea la elevi a priceperii de a studia evenimentele și fenomenele în procesul apariției și dezvoltării lor, în legătură cu condițiile istorice concrete care le-au dat naștere.

La fel am procedat și în ceea ce privește alte teze importante, cum ar fi: caracterul de clasă al economiei politice, caracterul științific, militant și creator al economiei politice marxiste etc., prin aceea că în tot timpul anului am revenit asupra lor.

Un alt procedeu folosit pentru consolidarea cunoștințelor l-au constituit *comparațiile — stabilirea de asemănări și deosebiri, desprinderea esențialului și a specificului fenomenelor studiate.* De pildă, la tema „Producția de mărfuri, marfa și banii", după ce am explicat elevilor că acțiunea legii valorii duce, în anumite condiții, la transformarea producției de mărfuri simplă în producția capitalistă, am întrebat pe elevi de ce producția de mărfuri simplă și producția capitalistă sînt de același tip. Elevii au arătat că atît producția de mărfuri simplă, cît și producția capitalistă se bazează pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producție și că, atunci cînd forța de muncă este o marfă, producția de mărfuri simplă se transformă în producție capitalistă. Întrebînd pe elevi care sînt deosebirile dintre producția simplă de mărfuri și producția capitalistă a reieșit specificul fiecăreia dintre ele, precum și faptul că producția de mărfuri capitalistă este forma superioară, cea mai dezvoltată a producției de mărfuri bazate pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producție.

La lecțiile de economie socialistă, am făcut mereu comparație între fenomenele, categoriile și legile caracteristice economiei socialiste și cele ale

economiei capitaliste. Din această confruntare a reieșit superioritatea hotărîtoare a economiei socialiste față de cea capitalistă.

Folosind procedeul comparației, elevii reușesc să includă cunoștințele predate în sistemul din care fac parte, sistem care urmează să se lărgească, să se dezvolte în lecțiile viitoare, ceea ce contribuie la consolidarea temeinică a cunoștințelor.

Consolidarea cunoștințelor în momentul predării noului material se obține și *prin legarea acestuia de cunoștințe însușite la unele materii înrudite*, de exemplu, la istorie, la geografie, la literatură etc. În predarea economiei politice acest lucru este cu atît mai necesar, cu cît se știe că această știință se află într-o strînsă legătură cu celelalte științe sociale, ea constituind anatomia societății omenești.

Cunoștințele pe care le dobîndesc elevii prin studiul *istoriei* pot fi folosite pentru a demonstra cum în decursul dezvoltării societății omenești mijloacele de producție s-au perfecționat, cum s-au schimbat relațiile de producție, cum s-a desfășurat lupta de clasă în orînduirile bazate pe exploatare.

Cînd am vorbit despre condițiile apariției forței de muncă ca marfă, am cerut elevilor să arate condițiile istorice concrete în care producătorul direct a fost despărțit prin violență de mijloacele lui de producție — cunoștințe însușite la istorie. Menționăm că, în general, elevii au dat răspunsuri bune la această întrebare, folosind cele învățate la istorie. La tema „Imperialismul, stadiul cel mai înalt al capitalismului" ne-am referit la cunoștințele dobîndite la istorie în legătură cu împrejurările care au determinat trecerea de la capitalismul premonopolist la imperialism, cu modul în care s-a format sistemul colonial al imperialismului etc. La lecția despre industrializarea socialistă, pentru a arăta deosebirile dintre aceasta și industrializarea capitalistă, am folosit cunoștințele pe care elevii le-au dobîndit la istorie referitoare la modul cum s-a făcut industrializarea în Anglia, Germania, Rusia țaristă sau în Romînia burghezo-moșierească.

Cunoștințele pe care elevii le-au dobîndit din studiul *geografiei economice*, de pildă, ne ajută să ilustrăm dezvoltarea anarhică, inegală și contradictorie a forțelor de producție în țările capitaliste și în contrast cu aceasta dezvoltarea în ritm rapid, proporțională și armonioasă a forțelor de producție în țările socialiste. La tema „Despre construirea bazei economice a socialismului în țara noastră" am folosit cunoștințele dobîndite de elevi la geografie referitoare la caracterul agrar și înapoiat al economiei țării noastre sub regimul burghezo-moșieresc. De asemenea, pentru a înfățișa transformările radicale care au avut loc în țara noastră, ca urmare a industrializării socialiste și a transformării socialiste a agriculturii, am utilizat cunoștințele însușite de elevi la același obiect. Ei au arătat care era repartiția teritorială a forțelor de producție în timpul regimului burghezo-moșieresc, au scos în evidență că în condițiile industrializării socialiste situația economică a regiunilor: Dobrogea, Oltenia Mureș Autonomă-Maghiară etc. s-a schimbat radical. În predarea cunoștințelor legate de sarcinile planului de șase ani, cu privire la valori-

ficarea superioară a resurselor naturale ale țării noastre, am apelat la cunoștințele pe care elevii le-au dobîndit la geografie cu privire la faptul că în trecut bogățiile țării erau jefuite și irosite de exploatatori. Astfel, de pildă, elevii au vorbit despre faptul că pămîntul arabil, pădurile, resursele petrolifere, care constituiau o însemnată bogăție a țării, au fost distruse și degradate cu scopul de a asigura profituri cît mai mari capitaliștilor din țară, ca și capitaliștilor străini. A reieșit astfel că orînduirea capitalistă nu însemna numai jefuirea muncitorului și a țăranului muncitor, ci și jefuirea pămîntului, distrugerea și irosirea resurselor naturale ale țării. Făcînd comparație cu trecutul, elevii își dau mai bine seama de importanța sarcinii cuprinse în planul șesenal de a realiza o valorificare superioară a resurselor naturale ale țării în scopul creșterii venitului național și al ridicării nivelului de trai al oamenilor muncii din țara noastră.

In predarea lecțiilor de economie politică avem prilejul să facem numeroase referiri la aspecte și personaje din *literatura clasică și contemporană*. De pildă, în legătură cu exploatarea de către moșieri și arendași, ne-am referit la personaje din romanele „Răscoala" de Liviu Rebreanu, „Desculț" de Zaharia Stancu, la arendașul romîn descris de I. L. Caragiale etc. Exploatarea țărănimii muncitoare de către statul burghezo-moșieresc poate fi ilustrată și prin romanul „Moromeții" al lui Marin Preda. Tipuri ale oligarhiei financiare sînt cunoscute de elevi din opera lui Cezar Petrescu sau din piesa „Ultima oră" a lui Mihail Sebastian.

In legătură cu lupta dusă de mase, sub conducerea P.C.R., pentru înfăptuirea pe cale revoluționară a reformei agrare, am făcut referiri la romanul „Mitrea Cocor" de Mihail Sadoveanu, la romanul „Setea" de Titus Popovici. Momentul istoric al naționalizării principalelor mijloace de producție și transformările petrecute în conștiința oamenilor în condițiile socialismului pot fi ilustrate prin exemple din romanele „La cea mai înaltă tensiune" de Nagy Istvan, „In orașul de pe Mureș" de Titus Popovici etc.

Legăturile cu cunoștințele dobîndite de elevi la alte obiecte de învățămînt înrudite fac lecțiile de economie politică mai accesibile, mai vii și mai atrăgătoare. În felul acesta crește interesul elevilor pentru problemele discutate, elevii sînt ajutați să înțeleagă fenomenele și procesele economice și, în același timp, să aprofundeze cunoștințele dobîndite la celelalte obiecte de învățămînt.

O deosebită însemnătate pentru consolidarea cunoștințelor elevilor în procesul predării noului material o are *referirea la experiența personală a elevilor*. Experiența personală a elevilor poate fi folosită chiar de la prima lecție de economie politică, atunci cînd vorbim despre elementele simple ale procesului de producție. Muncitorii-elevi cunosc din experiența lor nemijlocită aceste elemente. Prin întrebări corespunzătoare îi ajutăm să generalizeze experiența lor, pentru a ajunge la noțiuni teoretice cum sînt: munca, mijloacele de muncă, obiectele muncii etc., realizînd astfel și consolidarea cunoștințelor despre elementele simple ale procesului de producție.

La tema „Producția de mărfuri, legea valorii și banii în socialism", în legătură cu valoarea de întrebuințare a mărfii în economia socialistă, am cerut elevilor să arate cum se desfășoară în întreprinderile unde lucrează ei lupta pentru îmbunătățirea calității produselor și am ajuns la concluzia că importanța ce se acordă în economia socialistă valorii de întrebuințare a mărfii decurge din însăși acțiunea legii economice fundamentale a socialismului. După ce elevii au arătat că la întreprinderile în care lucrează în consfătuirile de producție se analizează problema îmbunătățirii calității produselor, că este organizat controlul tehnic de calitate și că îmbunătățirea calității produselor este unul dintre obiectivele importante ale întrecerilor socialiste, generalizînd experiența lor, am ajuns la concluzia că importanța ce se acordă în economia socialistă valorii de întrebuințare a mărfii decurge din însuși scopul producției socialiste — satisfacerea cît mai deplină a cerințelor materiale și culturale, mereu crescînde, ale oamenilor muncii. Totodată, am scos în evidență deosebirea dintre importanța pe care o are valoarea de întrebuințare în economia socialistă și situația din capitalism, unde valoarea de întrebuințare interesează numai în măsura în care servește pentru obținerea de profit. În legătură cu valoarea de întrebuințare a mărfii în economia socialistă, am cerut elevilor să arate cum influențează calitatea mașinilor pe care le folosesc consumul de materii prime, de materii auxiliare, de combustibil etc. Din exemplele concrete date de elevi a reieșit că îmbunătățirea caracteristicilor tehnice și a calității mașinilor pe care ei le folosesc are ca urmare micșorarea substanțială a cheltuielilor de producție și obținerea de importante economii de materiale și bănești. Astfel, elevii au ajuns la concluzia că lupta pentru economii nu poate fi ruptă de lupta pentru calitate, că ambele sînt de nedespărțit în activitatea economică.

Folosind, în acest mod, experiența personală a elevilor i-am ajutat să înțeleagă și să-și consolideze cunoștințele privitoare la valoarea de întrebuințare a mărfii în economia socialistă. Am realizat astfel și o înțelegere mai adîncă a semnificației sarcinii trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. cu privire la îmbunătățirea permanentă a calității produselor pentru activitatea fiecărui om al muncii în socialism. Pentru a-i face pe elevi să înțeleagă și să-și consolideze cunoștințele cu privire la factorii care determină creșterea productivității muncii, le-am cerut să arate în mod concret cum se realizează în întreprinderile în care lucrează ei progresul tehnic, ridicarea calificării muncitorilor, îmbunătățirea organizării procesului de producție, asigurarea cointeresării materiale etc. și cum influențează acești factori asupra creșterii productivității muncii în întreprinderile respective.

Folosirea cunoștințelor dobîndite în producție de elevii-muncitori îmbracă forme variate și prezintă aspecte multiple. Ea depinde și de componența clasei. Cînd clasa este formată din elevi care fac parte din aceeași întreprindere sau din întreprinderi cu profil apropiat, este bine să se dea exemple legate de specificul întreprinderilor respective. Cînd, însă, clasa este formată din elevi care lucrează în întreprinderi din ramuri de

producție diferite, este bine să se facă comparație între diferite ramuri de producție. Așa, de exemplu, am procedat cînd am studiat structura prețului de cost; elevii au dat exemple de la locul lor de muncă, din care să rezulte că ponderea diferitelor elemente componente ale prețului de cost variază de la o ramură de producție la alta. Ei au arătat cum cunoașterea structurii prețului de cost în fiecare întreprindere și ramură permite să se acționeze pentru reducerea lui, în primul rînd asupra elementului care are greutatea specifică mai mare.

Consolidarea cunoștințelor în etapa predării impune profesorilor preocuparea de a asigura o *însușire conștientă și temeinică a legilor, principiilor definițiilor etc.* Elevii trebuie să rețină în mod precis notele esențiale ale unei definiții, trăsăturile unei legi economice, anumite formulări din documentele de partid etc., memorîndu-le în mod conștient.

Desigur că memorarea definițiilor, legilor, principiilor etc. constituie o sarcină specifică fixării, ca moment al lecției de transmitere a noilor cunoștințe. Ea trebuie însă pregătită din etapa predării. De asemenea, trebuie avut în vedere că memorarea cunoștințelor nu se poate realiza, în mod eficient, decît dacă în prealabil ele au fost analizate, înțelese de elevi, iar profesorii au dat indicații concrete cu privire la modul cum trebuie memorate o definiție, o lege, un principiu etc. Așa, de exemplu, la lecția despre legile generale proprii tuturor țărilor care trec la socialism, am arătat elevilor că o lege generală a revoluției și construcției socialismului constă „în conducerea maselor de oameni ai muncii de către clasa muncitoare, al cărei nucleu este partidul marxist-leninist, în înfăptuirea într-o formă sau alta a revoluției proletare și instaurarea într-o formă sau alta a dictaturii proletariatului". Pentru a ajuta pe elevi să memoreze această lege am cerut ca ei să sublinieze cuvintele: clasa muncitoare, partidul marxist-leninist, revoluția socialistă, dictatura proletariatului. Apoi, am discutat cu ei despre necesitatea conducerii de către clasa muncitoare, despre rolul partidului, despre necesitatea revoluției socialiste și despre formele în care poate fi înfăptuită, despre necesitatea dictaturii proletariatului și despre formele ei. Astfel, elevii au înțeles conținutul acestei legi și importanța ei.

★

Dacă etapa predării noilor cunoștințe ajută la consolidarea cunoștințelor anterioare, precum și a unui început de fixare a cunoștințelor noi, momentului fixării îi revine în mod special importanta sarcină de a suplini, în parte, studiul individual al elevilor-muncitori în afara clasei. Dacă în momentul predării și asimilării noului material reactualizăm cunoștințele în cadrul cărora acesta se va integra, lărgind și aprofundînd sistemul respectiv, în momentul fixării trebuie să consolidăm sistemul de cunoștințe recent îmbogățit, să-i facem pe elevi să-l conceapă sub forma unei sinteze superioare, care la rîndul ei va constitui punctul de plecare al unor generalizări din ce în ce mai largi, pînă la formarea unei imagini unitare, științifice cu privire la relațiile economice din societate.

Este de la sine înțeles că un asemenea mod de a concepe fixarea impune nu numai reproducerea de către elevi a cunoștințelor fundamentale predate, ci mai ales scoaterea în evidență a esenței fenomenelor studiate și a semnificației lor economice, sociale și politice. Etapa fixării trebuie să-i ajute pe elevi să desprindă și să rețină ceea ce este *esențial* în lecția predată.

Procedeele folosite pentru atingerea acestor obiective sînt multe și variate. Unul dintre ele îl constituie exercițiile cunoscute sub numele de *exerciții de recunoaștere* sau *reamintire*. Exercițiul de recunoaștere implică repetarea cunoștințelor recent predate, prin desprinderea lor dintr-un complex de fenomene variate. Aceste exerciții presupun o activitate de diferențiere, de asociere, stabilirea unor noi legături între diferitele noțiuni, și, deci, o mai temeinică consolidare a cunoștințelor. Astfel, de pildă, în momentul fixării, la lecția care încheie capitolul „Construirea bazei economice a socialismului în țara noastră", am cerut elevilor să arate aplicarea creatoare de către P.M.R. a învățăturii marxist-leniniste cu privire la transformarea socialistă a agriculturii. Elevii, pe baza cunoștințelor dobîndite, au arătat cum succesele obținute de poporul nostru în opera de transformare socialistă a agriculturii sînt rezultatele aplicării juste a planului cooperatist al lui Lenin și ale folosirii experienței U.R.S.S., ținîndu-se seama de particularitățile istorice ale țării noastre. Elevii au dat ca exemplu faptul că în țara noastră transformarea socialistă a agriculturii s-a făcut fără naționalizarea pămîntului, faptul că la noi s-a acordat o importanță mare folosirii formelor simple de cooperație în agricultură și au arătat că lichidarea chiaburimii ca clasă s-a făcut în condiții deosebite de acelea din alte țări etc. Elevii au arătat că întovărășirile agricole s-au dovedit a fi o adevărată școală care a educat masele țărănești în spiritul muncii în comun și a înlesnit trecerea lor la gospodăria colectivă.

Procedînd în felul acesta, elevii au fost puși în situația să-și reamintească cunoștințele predate anterior, să revină asupra lor, adîncindu-le și totodată consolidîndu-le.

Cu ajutorul procedeului folosit am reușit ca elevii-muncitori să se convingă că încheierea colectivizării agriculturii, eveniment istoric în viața poporului nostru, este rezultatul muncii îndelungate și răbdătoare duse de partidul nostru pentru a conduce țărănimea muncitoare să-și unească micile gospodării în mari gospodării agricole socialiste, al caracterului creator al politicii sale.

Exercițiile de acest fel pot fi continuate și în activitatea productivă a elevilor. De exemplu, după ce elevii și-au însușit cunoștințele legate de creșterea productivității muncii în socialism, le putem cere să observe cum sînt folosiți în mod concret, în întreprinderile unde lucrează ei, diferiții factori de creștere a productivității muncii. În felul acesta cunoștințele teoretice dobîndite la lecția respectivă îi ajută pe elevii-muncitori să înțeleagă problemele economice concrete care se ridică în procesul de producție și, totodată, le creem posibilitatea continuării procesului de consolidare a cunoștințelor asimilate în afară de clasă, fără ca elevii să aibă

nevoie pentru aceasta de prea mult timp. Exercițiile de recunoaștere pot fi folosite și în activitatea elevilor în afară de clasă, prin alcătuirea unor dosare, albume care cuprind tăieturi din ziare și reviste, date, cifre, în legătură cu diferite teme din economia politică.

Eficiența cunoștințelor, înarmarea muncitorilor-elevi cu posibilitatea de a le aplica la rezolvarea unor probleme teoretice și practice, se obțin în cea mai mare măsură, — în această etapă — cu ajutorul *exercițiilor* de reproducere, procedeul cel mai des folosit în școlile noastre. Menționăm că pentru ca aceste exerciții să-și păstreze întreaga valoare instructiv-educativă se impune ca ele să nu ducă la o reproducere mecanică. Ele trebuie să dea elevilor posibilitatea de a desprinde — așa cum am arătat mai sus — ceea ce este esențial în lecția predată, în așa fel încît cunoștințele să se transforme în bunuri personale, în instrumente de cunoaștere, de descoperire și de explicare a altor fenomene, încă necunoscute.

Așa, de pildă, la tema „Imperialismul, stadiul cel mai înalt al capitalismului", după ce elevii au arătat care sînt trăsăturile economice ale imperialismului, i-am întrebat de ce esența imperialismului o constituie domnia monopolurilor. Elevii au arătat că toate trăsăturile imperialismului decurg din existența capitalismului monopolist și că domnia monopolurilor reprezintă o adîncire a tuturor contradicțiilor capitalismului. A reieșit astfel falsitatea teoriilor burgheze, reformiste și revizioniste care susțin că în imperialism contradicțiile capitalismului se atenuează. Prin procedeul folosit am reușit ca elevii să fixeze ceea ce este esențial în tema studiată și totodată să înțeleagă semnificația ei social-politică.

Fixarea cunoștințelor cu ajutorul exercițiilor de reproducere se poate face și cerînd elevilor să întocmească planul textului din manual corespunzător temei predate. De asemenea, le putem cere elevilor să întocmească scheme, grafice, tabele care să sintetizeze sau să ilustreze cunoștințele predate. Fixarea poate fi făcută și sub forma unui extemporal (la care nu se pun calificative) pentru care se acordă maximum zece minute, timp în care elevii reproduc cunoștințele recent predate, sub forma unei sinteze care să cuprindă elementele esențiale ale problemelor tratate. La începutul procesului formării priceperilor de muncă independentă putem da indicații cu privire la ordinea în care urmează să fie expuse ideile principale. Mai tîrziu, cînd elevii au căpătat într-o oarecare măsură priceperi de muncă independentă, le putem cere asemenea reproduceri fără a mai da indicații, cu scopul de a perfecționa și de a consolida priceperile deja formate. Extemporalele sînt analizate de profesor în ora următoare, iar eventualele lipsuri sînt discutate și lămurite cu elevii. De asemenea, putem da elevilor să conspecteze un capitol dintr-un document de partid la care se referă cunoștințele predate. De exemplu, la tema despre sistemul mondial socialist le putem da elevilor să conspecteze capitolul III din partea I a Programului Partidului Comunist al Uniunii Sovietice. Din cînd în cînd se poate da cîte unui elev sarcina de a întocmi un scurt referat asupra unei anumite probleme din tema predată, de preferință asupra unei probleme care are contigență și cu activitatea lui din producție. Referatul va fi susținut în 5—7 minute la lecția următoare. Așa de pildă, la

tema „Gospodărirea socialistă a întreprinderilor" putem cere unui elev să alcătuiască un scurt referat în care să trateze, în lumina cunoștințelor dobîndite, căile prin care s-a realizat în întreprinderea respectivă reducerea prețului de cost. Bineînțeles că asemenea activități nu pot fi desfășurate decît printr-o rațională împărțire a sarcinilor între elevi, astfel încît să nu se ajungă la supraîncărcare.

Consolidarea cunoștințelor se poate face și prin fixări parțiale făcute pe parcurs, în etapa predării cunoștințelor. Cînd lecția cuprinde mai multe probleme este uneori necesar să consolidăm cunoștințele predate în această etapă a ei, tocmai pentru ca, folosind aceste cunoștințe, să poată fi mai bine înțelese cele ce urmează a fi tratate. De exemplu, la lecția despre crizele economice de supraproducție am făcut fixări parțiale chiar pe problemele pe care le cuprinde lecția respectivă și anume: 1) cauza fundamentală a crizelor de supraproducție; 2) caracterul ciclic al reproducției capitaliste; 3) crizele de supraproducție și ascuțirea contradicțiilor capitalismului.

★

În articolul de față sînt expuse unele metode folosite în vederea consolidării cunoștințelor la economia politică în învățămîntul seral. Aspectele pe care le-am înfățișat sînt în cea mai mare parte rezultatul experienței personale și implicit al unei experiențe limitate. Experiența altor profesori care predau economia politică poate să verifice, prin practica pedagogică, valabilitatea celor expuse mai sus. De asemenea, se pot indica alte metode și procedee, menite să asigure consolidarea cunoștințelor și prin aceasta să contribuie la predarea în cît mai bune condiții a economiei politice, obiect a cărui însușire conștientă și temeinică de către elevi are o deosebită importanță pentru formarea conștiinței lor socialiste.

АСПЕКТЫ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТЭКОНОМИИ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В первой части статьи, авторы показывают, что вопрос закрепления знаний не может быть разрешён только посредством продления времени, предназначенного для этой цели, и что разрешение этого вопроса не зависит только от времени и места, но и от того, что мы понимаем под закреплением знаний и как мы используем максимальные возможности учащихся вечерней школы.

Закрепление знаний рассматривается в более широкой перспективе, как динамический процесс, где предварительно приобретенные знания ставятся в новых условиях в связи с новоприобретаемыми знаниями, для их закрепления.

Во второй части статьи приведены несколько приёмов, применяемых для закрепления знаний, для подготовки и преподавания новых знаний

В процессе подготовления и преподавания новых знаний, авторы настаивают на необходимость установления многочисленных и различных связей между устаревшими и новыми знаниями, на их связь с знаниями, приобретенными учащимся по другим

предметам (история, география, литература и т. д.), а также с приобретенными ими на производстве. Одновременно авторы показали, как они поступили, для облегчения закрепления знаний посредством заучивания правил, законов, принципов и т.д. В процессе закрепления знаний приведены несколько упражнений по разпознаванию и воспроизведению, применяемых для этой цели.

ASPECTS DE LA CONSOLIDATION DES CONNAISSANCES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE AUX COURS DU SOIR

(Résumé)

Dans la première partie de l'article, les auteurs montrent que le problème de la consolidation des connaissances ne peut être résolu uniquement par la prolongation du temps affecté à la fixation des connaissances et que la solution efficiente de ce problème dépend non seulement du facteur temps et lieu, mais aussi de la manière dont on conçoit la consolidation des connaissances, en utilisant au maximum les possibilités qu'offrent les élèves de l'école du soir.

La consolidation des connaissances est envisagée d'une perspective plus large, sous la forme d'un processus dynamique, dans lequel les connaissances antérieurement acquises sont réactualisées et mises en de nouvelles correlations avec les connaissances en cours de formation et ou les connaissances, ainsi que dans l'étape de leur fixation, en vue de la consolidation de ces connaissances.

Pour la première étape, les auteurs insistent sur la nécessité d'établir des rapports multiples et variés entre les connaissances anciennes et nouvelles, de revenir continuellement aux thèses fondamentales de l'économie politique et de lier ces connaissances à celles que les élèves ont acquises aux autres objets d'enseignement (histoire, géographie, littérature etc.), de même qu'à ce qu'ils ont appris par leur activité pratique dans le travail productif. En même temps, les auteurs montrent comment on a procédé pour faciliter la consolidation des connaissances par la mémorisation des définitions, des lois, des principes etc.

Pour l'étape de la fixation des connaissances, on indique quelques-uns des exercices de reproduction et de reconnaissance utilisés pour la consolidation des connaissances.

DESPRE „ÎNVĂȚĂTURILE LUI NEAGOE BASARAB"

Prof. I. D. NEGRESCU

Numeroși cercetători romîni și străini, istorici, filologi, filozofi, pedagogi s-au oprit în fața vechiului monument literar romîno-slav *„Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab către fiul său Teodosie"*, impresionați de prețioasele informații istorice, de aspectele lingvistice, de bogăția cugetărilor social-politice, filozofice și morale, de frumusețile artistice, de preocupările și principiile educative pe care le cuprinde acest monument literar medieval romînesc, atribuit prin însăși titulatura sa vestitului voievod muntean din a doua decadă a veacului al XVI-lea, Neagoe Vodă (1512—1521).

Prodigioasa activitate ctitoricească a lui Neagoe, ziditorul capodoperei arhitectonice Mînăstirea Argeșului, „ctitor mare a toată Sfetagora" — cum îl numește cronicarul contemporan Gavril Protul — a contribuit la deșteptarea unui viu interes și a unei deosebite atenții din partea atîtor cercetători și admiratori pentru această veche lucrare a „Învățăturilor" către fiul său Teodosie.

N. Bălcescu, în lucrarea sa *„Puterea armată și arta militară de la întemeierea principatului Valahiei pînă acum"*, Iași, 1844, însera în „Lista uvragiilor citate", în primul loc: *„Începutul Învățăturilor bunului și credinciosului Ion Neagoe Basarab V. V. care a învățat pe fiul său Teodosie"*, referindu-se în cursul expunerii, adeseori, la acest bogat izvor de informații cu privire la arta militară a voievozilor munteni. Apoi, aproape în toate lucrările consacrate trecutului istoric, literar, filozofic, pedagogic al poporului nostru, autorii au invocat acest monument literar, analizîndu-l sub diferite aspecte și definindu-l uneori în frumoase expresii metaforice.

„Un monument foarte interesant" — spune M. Kogălniceanu[1]; „Un falnic monument de literatură politică, filozofie și elocință la strămoșii noștri" — spune Bogdan Petriceicu Hașdeu[2]; „Operă a unui voievod luminat, căruia i-a asigurat un loc de cinste în literaturile sud-slave; puține lucrări din aceste literaturi se pot cita care să prezinte un interes atît de viu ca *Învățăturile* voievodului valah" — spune învățatul rus

[1] Arhiva Romînească, Iași, 1960, pag. 105.
[2] Arhiva istorică a Romîniei, 1, 2, București, 1865, pag. III.

P. A. Lavrov[1]; „Un Marc Aureliu valah — spune învățatul istoric și slavist rus A. I. Iațimirsky[2]; „Cea mai de seamă operă din veacul al XVI-lea în literatura noastră" — „o operă literară de care ne putem mîndri și care ni-l arată pe Neagoe Basarab ca pe un mare scriitor al timpului" — spune V. Grecu[3]; „Un moment important al gîndirii noastre pedagogice" — spune Stanciu Stoian[4]; „Prima lucrare romînească de pedagogie" — spune S. S. Bîrsănescu[5]; „Un izvor istoric important pentru studiul vechilor instituții feudale din Țara Romînească" — „informații prețioase privitoare la viața feudală, la organizarea armatei, curții, raporturilor sociale și politice și la ideile vremii" — spune P. P. Panaitescu[6]; „Cel mai însemnat monument al literaturii romîne în formă slavonă" — „pasaje de o mare elevație lirică, întîile elegii patetice, care în limba romînească a secolului al XVII-lea sînt superioare poemului „Viața lumii" de Miron Costin — spune Al. Piru[7] etc.

Totuși, unele nelămuriri și îndoieli asupra timpului alcătuirii *Învățăturilor către Teodosie*, asupra transmisiunii și mai ales asupra autenticității lor stăruie, uneori, și în cele mai recente cercetări. De aceea, înainte de a trece la cercetarea aspectelor educative și pedagogice, vom arăta în mod succint stadiul actual în problemele controversate cu privire la versiunile, limba și autenticitatea învățăturilor.

Sînt astăzi cunoscute trei versiuni ale *Învățăturilor* lui Neagoe: versiunea romînească, cea slavonă și cea grecească. Versiunea romînească, cea dintîi cunoscută, este cea mai amplă și cea mai bogată în manuscrise variante. Nu o putem ,totuși, socoti completă, întrucît nu există certitudinea că reproduce aidoma izvodul original. Din cele opt manuscrise romînești cunoscute, unele sînt mai dezvoltate, altele mai restrînse, altele cu texte identice. Remarcabil prin cuprinsul amplu și forma aleasă este manuscrisul transilvănean din 1871 al lui Sava Popovici din Rășinari, ilustrat cu portretele lui Neagoe și Teodosie.

Cel mai vechi manuscris al variantei romînești este manuscrisul care poartă pe fiecare foaie pecetea roșie a lui Ștefan Vodă Cantacuzino (1714—1716), iar pe prima foaie însemnată data de 1654, însemnare socotită nesigură de V. Grecu. Acest manuscris s-a aflat la început în Biblioteca centrală din București, înregistrat ca donație a spătarului Antohie Sion. După acest manuscris au reprodus unele fragmente dr.

---

[1] Слова наказательныя Воеводы валашского Іоанна Нъгое къ сыну своему Ѳеодосію, с. Петербургъ, 1904, pag. X.

[2] Известия Академии Наук, С. П. X, 1905, pag. 339.

[3] Manuscrisul din 1654 pretins pierdut al învățăturilor lui Neagoe Basarab, București, 1939, pag. 15; Învățăturile lui Neagoe Basarab, Extras din Convorbiri Literare, nr. 7, 1944, pag. 30.

[4] Probleme de eri și de azi ale pedagogiei romînești, Ed. Scrisul romînesc, Craiova, pag. 7.

[5] Istoria pedagogiei romînești, 1941, pag. 24.

[6] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicele slavo-romîne din sec. XV—XVI, publicate de Ion Bogdan. Ediție revăzută și completată de P. P. Panaitescu, București, Editura Academiei R.P.R., 1959, pag. 216—218.

[7] Literatura romînă veche, București 1961, pag. 40—43.

M. Gaster în *Crestomația romînă*, vol. I și B. P. Hașdeu în *Archiva istorică a Romîniei*, I, 1865. B. P. Hașdeu a semnalat apoi dispariția acestui manuscris din Biblioteca centrală din București, după ce, în anul 1843, Ioan Eclesiarhul tipărise textul manuscrisului, însă fără a respecta în totul textul, ceea ce de fapt mărturisise Eclesiarhul, prin mențiunea „îndreptat", de pe prima foaie a tipăriturii. Tot B. P. Hașdeu s-a ridicat împotriva „îndreptărilor", acuzîndu-l pe Eclesiarh că „a stricat" limba manuscrisului. Tîrziu, la aproape o sută de ani după apariția ediției lui Ioan Eclesiarhul, Vasile Grecu a identificat manuscrisul dispărut în manuscrisul înregistrat sub nr. 115 în Biblioteca centrală din Blaj[1].

În anul 1910 a apărut ediția de la Vălenii-de-Munte a *„Învățăturilor lui Neagoe-Vodă (Basarab) către fiul său Teodosie"* cu o prefață de N. Iorga. Această ediție este alcătuită după ediția lui Ioan Eclesiarhul, cea cu mențiunea „îndreptat" din anul 1843. La această ediție s-au referit, în general, cercetătorii, atunci cînd aveau trebuință să folosească și să citeze versiunea romînească a *Învățăturilor lui Neagoe*, socotind-o „completă".[2] Tot aceasta a fost folosită pentru ediția populară tipărită în anul 1938 în Biblioteca Albina.

Astfel se prezintă versiunea romîneacă a *Învățăturilor* către Teodosie, în manuscrise și tipărituri ; de mult timp se așteaptă un studiu comparativ asupra manuscriselor, precum și asupra „îndreptărilor", pe care le-a introdus Ioan Eclesiarhul în ediția din 1843, care ar putea aduce noi precizări.

Către jumătatea veacului al XIX-lea, versiunea romînească fiind unica cunoscută, în manuscrise și tipărituri, cercetătorii înclinau a socoti că *Învățăturile lui Neagoe* au fost scrise inițial în limba romînă. Astfel credeau B. P. Hașdeu în 1865, cînd reproducea un fragment din *Învățăturile* către Teodosie în Archiva istorică a Romîniei, G. Sbiera în lucrarea Codicile Voronețean, Aron Densușianu în Istoria limbii și literaturii romîne și alții. Istoricul A. D. Xenopol, în Istoria Romînilor, vol. VI, pag. 213 socotea că *Învățăturile* către Teodosie au fost scrise „în grecește".

În anul 1904 apare însă la Petersburg lucrarea învățatului rus P. A. Lavrov cu titlul : „Слова наказательныя Воеводы валашского Іоанна Нѣгое къ сѣну своему Ѳеодосію" (Învățăturile voievodului valah Ioan Neagoe către fiul său Teodosie). În această lucrare P. A. Lavrov publică manuscrisul slavon descoperit încă din anul 1894 în Biblioteca națională din Sofia, despre care făcuse o comunicare în anul 1896 la Societatea de istorie și antichități ruse. O scurtă descriere a manuscrisului slavon făcuse și prof. Vulovici în lucrarea sa *Descrierea manuscriselor din Biblioteca națională din Sofia*. Lucrarea lui P. A. Lavrov cuprinde, pe lîngă textul slavon al *Învățăturilor*, un studiu introductiv, în care arată că manuscrisul este fragmentar, cu foile încîlcite. Pentru sistematizarea și ordonarea foilor se folosește de textele romînești publicate de B. P. Hașdeu și dr. M. Gaster. Deși manuscrisul slavon se află înregistrat sub două numere, 82 și 123, în Biblioteca din Sofia, ortografia, scrisul, hîrtia

[1] V. Grecu : Manuscrisul din „1654", pretins pierdut, al Învățăturilor lui Neagoe Basarab, București, Extras din „Convorbiri Literare" nr. 10, 11, 12, 1939.

[2] P. P. Panaitescu : Op. cit., pag. 217.

și cerneala vădesc că avem de-a face cu două părți ale uneia și aceleiași lucrări. „Scrisul — spune autorul — este frumos, ca de obicei în manuscrisele de origine românească ; titlurile sînt scrise, uneori, cu amestec de aur, chinovar și albastru".

În limba manuscrisului slavon de redacție medio-bulgară se pot observa multe abateri de la ortografia corectă a acestei redacții în declinare, conjugare și sintaxă, precum și unele elemente și influențe sîrbești. Dacă raportăm versiunea românească, la această versiune slavonă, constatăm că topica frazei din versiunea românească, precum și unele expresii slavone din versiunea românească reproduse corespunzător acelora din versiunea slavonă ca : a pricestui, a dosădi, miloserdie, pohvală, libov. bdenie, pamente etc.[1] vădesc traducerea românască după originalul slavon. Pe de altă parte, unele cuvinte românești intercalate în textul slavon ca : temelie, a robi, curtean sau cuvîntul „viața" în expresia „eliți este na semă viața"[2] (cîți sînteți în această viață) vădesc că autorul textului slavon a fost un român.

Importanța excepțională a manuscrisului slavon descoperit de învățătorul rus P. A. Lavrov constă și în faptul că, din momentul publicării acestui manuscris, toți cercetătorii au căzut de acord că izvodul original în care au fost scrise *Învățăturile lui Neagoe a fost cel slavon*[3]. Totodată după aspectele paleografice și lingvistice, versiunea slavonă este și cea mai veche.

Versiunea slavonă ocupă de acum înainte un loc central în preocupările cercetătorilor, nu numai români, ci și străini. Un pasionat cercetător și cunoscător al monumentelor literare româno-slavone, A. I. Iațimirsky publică studiul : „Валашский Марк Аврелий и его поучения". (Un Marc Aureliu valah și învățăturile lui), în care prezintă învățăturile către Teodosie ca pe cele mai de seamă înfăptuiri literare din literatura slavă, iar pe Neagoe ca un înțelept cîrmuitor și profund gînditor, asemenea împăratului roman Marc Aureliu și principelui rus Vladimir Monomah. Învățatul bulgar Stoian Romansky îi consacră în anul 1908 un studiu special : *„Mahnreden des Walachischen Wojwoden Neagoe Basarab an seinen Sohn Theodosios"*, Leipzig, 1908, în care, pe baza corelației cu textul versiunii românești, caută să restabilească ordinea fragmentelor — problemă care preocupase și pe P. A. Lavrov — cercetează izvoarele literare folosite de Neagoe și socoate ca timp al alcătuirii *Învățăturilor* ultimii ani de domnie a lui Neagoe.

O nouă contribuție în privința versiunii slavone aduce la noi P. P. Panaitescu, publicînd, în anul 1959, alături de cronicile slavo-române, și textul slavon al *„Învățăturilor lui Neagoe Vodă Basarab către fiul său Teodosie"*, făcînd o traducere românească proprie a textului slavon, într-o nouă ordine a paginilor și fragmentelor. Un studiu amănunțit paleografic și lingvistic asupra versiunii slavone ar fi binevenit

[1] Ștefan Ciobanu : Istoria literaturii române vechi, București vol. I, pag. 62.
[2] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicile slavo-române din sec. XV—XVI, Ediția P. P. Panaitescu, București, 1959, pag. 251.
[3] Idem, pag. 216.

pentru încadrarea cronologică cu mai multă precizie a acestei versiuni slavone.

Cea de-a treia versiune, în limba greacă, a fost semnalată la început de Spyridon P. Lambros, în lucrarea sa scrisă în limba engleză despre manuscrisele de la Athos [1], apoi de Polihron Sîrcu [2], la care s-a referit deseori D. Russo în lucrările sale privitoare la *Învățăturile către Teodosie*. Versiunea grecească a fost în special studiată și publicată împreună cu traducerea românească de V. Grecu, în lucrarea cu titlul *„Învățăturile lui Neagoe Basarab, domnul Țării Românești (1512—1521), Versiunea grecească, editată și însoțită de o introducere și traducere în românește, București, 1942"*.

Autorul descrie manuscrisul grecesc de la Athos, informîndu-ne că este scris pe hîrtie albă, groasă, fără nici un filigran, cu inițialele titlurilor și învățăturilor împodobite și scrise cu chinovar și nu cuprinde indicații asupra traducătorului sau copistului, nici asupra datei alcătuirii lui. După considerații de ordin paleografic, autorul, ca și Sp. Lambros, este de părere că manuscrisul datează din secolul al XVII-lea și cuprinde 164 de foi, deci este mai redus decît versiunea românească. În privința transmisiunii, s-a stabilit că versiunea grecească este o traducere prescurtată a versiunii românești [3].

În stadiul actual al cercetărilor, o contribuție prețioasă ar fi alcătuirea unei ediții critice, care să îmbrățișeze toate trei versiunile cunoscute: slavonă, română și grecească și să arate în ce măsură interpolările diferiților monahi copiști au invadat textul original al *Învățăturilor*, determinînd inadvertențele care au surprins pe unii cercetători.

Problema care a provocat cele mai aprinse discuții și controverse este problema autenticității. La început, învățații străini și români nici nu au pus această problemă, considerîndu-l pe Neagoe Basarab, fără nici o îndoială, ca autor firesc al *Învățăturilor*, după indicația tradițională a tuturor manuscriselor. Astfel au văzut lucrurile și astfel au crezut cercetătorii acestui monument de gîndire filozofică, social-politică și pedagogică, în marea lor majoritate (N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, B. P. Hașdeu, A. D. Xenopol, D. Onciul, P. A. Lavrov, A. I. Iațimirsky, Polihron Sîrcu, St. Romansky, N. Iorga, I. Bogdan, Ovid Densușianu, V. Grecu, G. Călinescu și alții).

Dar, în anul 1907, Demostene Russo, care la început crezuse și el în autenticitatea operei, emite în lucrarea sa *„Studii bizantino-române"* o nouă părere împotriva autenticității, pe care o argumentează și în alte lucrări ale sale care au urmat: *Studii și critice* (1910), *Critica textelor și tehnica edițiilor* (1912), *Elenismul în România* (1912), *Studii istorice greco-române (1940)* etc. Demostene Russo își sprijinea noua sa părere pe argumentele înșelătoare ale descoperirii izvoarelor, părere exprimată

[1] Catalogul manuscriselor grecești de la Muntele Athos, Cambridge, 1905.

[2] Къ вопросу о подлинике Поученій валашского господаря Іоанна Нѣгое, Извѣстія от. р. я. v. 4, pag. 1294.

[3] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în *Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI*. Ed. P. P. Panaitescu, pag. 216.

uneori în expresii dure și improprii ca „conglomerat de fraze fără șir", „plagiate" etc. Acestea, se înțelege, nu puteau fi atribuite lui Neagoe Basarab — voievodul înzestrat cu cel mai desăvîrșit simț artistic. De aici, necesitatea descoperirii unui Pseudo-Neagoe. D. Russo susține astfel că *Învățăturile către Teodosie* nu sînt opera domnitorului muntean de la începutul veacului al XVI-lea, ci ale unui monah, ale unui Pseudo-Neagoe de pe la începutul veacului al XVII-lea. Această nouă părere împotriva autenticității *Învățăturilor* a avut un răsunet restrîns printre cercetători. Mai ales P. P. Panaitescu, în lucrarea sa din anul 1931 „La litterature slavo-roumaine (XV-e—XVII-e siècles) et son importance pour l'histoire des litteratures slaves", precum și în alte studii următoare, a reluat atacul împotriva autenticității, silindu-se să dovedească neautenticitatea operei, susținînd că a fost scrisă de un călugăr cărturar în a doua jumătate a secolului al XVI-lea.

Împotriva acestei păreri, care desprindea numele lui Neagoe de propria-i operă, atribuind-o unui monah anonim de la sfîrșitul veacului al XVI-lea sau de la începutul veacului al XVII-lea, pe care-l înzestra cu ample cunoștințe politice și militare, se ridică N. Iorga, în prefața la ediția din 1919 a *Învățăturilor lui Neagoe Vodă Basarab*, apoi și în alte lucrări ca: *Istoria Romînilor prin călători, Istoria literaturii romînești — Introducere sintetică, Istoria Bisericii romînești și a vieții religioase a Romînilor, Istoria Romînilor.* Noi argumente în sprijinul autenticității aduce și V. Grecu în studiile sale intitulate semnificativ: *„Și totuși Învățăturile lui Neagoe Basarab"*, arătînd că pretinsele inadvertențe și contraziceri din *Învățături* nu există în toate versiunile și deci ele pot fi adaosuri, omisiuni sau schimbări ulterioare datorite diferiților copiști.

Argumentele împotriva autenticității devin tot mai neconcludente și neconvingătoare, epitetele de „pseudo-epigrafe" sau de compoziții „etopeice" date *Învățăturilor* rămîn fără răsunet. Într-un studiu recent, intitulat: *„Învățăturile lui Neagoe Basarab în lumina pisaniilor de pe biserica mînăstirii de la Argeș"*, Petre S. Năsturel arată marea asemănare dintre stilul, forma, expresiile și ideile din *Învățăturile către Teodosie* și pisaniile de la mînăstirea Argeș și conchide că *Învățăturile* au fost alcătuite în timpul domniei lui Neagoe.

Într-un alt studiu, recent prezentat sub forma unei comunicări la Asociația slaviștilor din R.P.R., la 15 iunie 1961, sub titlul *„Învățăturile lui Neagoe Basarab, Problema autenticității"*, Dan Zamfirescu, privind problema de pe pozițiile materialismului istoric, vede o corespondență perfectă între cuprinsul *Învățăturilor* și „realitățile social-politice, militare și ideologice ale epocii lui Neagoe Basarab" și susține cu un bogat material critic și bibliografic teoria autenticității, considerînd că Gavril Protul ar putea fi cărturarul care a ajutat la rînduirea extraselor și citatelor religioase. În felul acesta se clarifică lucrurile și în problema autenticității *Învățăturilor către Teodosie.*

Autorul care invoca „slava" și „cinstea" strămoșilor, care înfățișa veridic realitățile social-politice de la începutul veacului al XVI-lea din Valahia, care expunea o concepție originală asupra cîrmuirii autocrate a Valahiei feudale, nu putea fi decît însuși domnul care-și înscrisese numele

pe cea de-a treia tipăritură din Țara Romînească, Neagoe Basarab. Ca și frescele de la Argeș, *Învățăturile către Teodosie* reflectă din ce în mai clar chipul voievodului muntean de la începutul veacului al XVI-lea.

Aspectele educative și pedagogice din lucrarea *Învățăturile lui Neagoe Basarab* nu pot fi sesizate și tîlcuite decît în perspectiva generală a operei, în cadrul istoric al epocii, al frămîntărilor din viața politică și socială, al luptelor dintre fracțiunile politice, al personalității unui om luminat, care, ridicat la domnie de puternica ramură feudală a boierilor Craiovești, trebuie să îmbine feudalismul medieval valah ajuns la apogeu cu interesele domniei cu năzuințele sale de întărire a puterii centrale. Îndrumările pedagogice și educative din *Învățăturile lui Neagoe Basarab* au izvorît din realitățile istorice, politice și sociale din epoca și domnia sa, din experiența și îndemînarea politicii externe și interne cu care el a izbutit să lichideze infiltrațiile turcești de la nordul Dunării, să ocrotească interesele meșteșugarilor și negustorilor împotriva brașovenilor, să paralizeze uneltirile boierilor dușmănoși care luaseră drumul pribegiei în Moldova și Transilvania, să-și asigure răgazul și pacea prielnică pentru desfășurarea unei mari opere culturale, să-și asigure sprijinul bisericii.[1]

În încercările de a identifica izvoarele *Învățăturilor* către Teodosie, cercetătorii s-au referit la numeroasele lucrări similare parenetice, cu îndrumări și învățături pentru viitorii conducători, lucrări care, pornite din Bizanț, s-au răspîndit în literaturile slave și occidentale. În *Învățăturile* către Teodosie aflăm frecvente citate din pildele romanelor populare Varlaam și Ioasaf, Alexandria, Fiziologul, cu ecouri din vechi învățături orientale, din învățăturile vechiului și noului testament, din Cartea judecătorilor, a regilor, a cronicelor și psalmilor, din Proverbele lui Solomon, din evanghelii, din operele părinților bisericii, din Umilința lui Simeon Monahul, din lucrarea ascetică isihastă a lui Filip Solitarul „Dioptra" etc. Pilduitoare și cu frecvente exemplificări erau, în general, operele care urmăreau din timpuri mai vechi educarea morală și politică: Învățăturile lui Vasile I Macedoneanul către fiul său Leon, Învățăturile lui Manuil II Paleologul către fiul său Ioan, Învățăturile lui Xenofont și Teodora, Învățăturile arhiepiscopului de Ochrida Teofilact, Învățăturile lui Constantin Profirogenetul — De administrando imperio, Învățăturile principelui rus Vladimir Monomah către fiii săi etc. De o deosebită însemnătate, însă, este în opera lui Neagoe Basarab aplicarea principiilor educative, sociale, politice și morale în condițiile istorice specifice din Valahia de la începutul veacului al XVI-lea.

Pe baza afirmației îndoielnice din cronica lui Constantin Căpitanul că Neagoe Vodă era „nepot banului Barbului Craiovescu, fecior Pîrvului, iar așa îl numea că este fecior de Domn", N. Iorga atribuie lui Neagoe Basarab o descendență domnească, socotindu-l fiu al lui Basarab cel Tînăr. Cercetări mai noi „împreunînd toate arătările documentare", precizează că „Neagoe Vodă a fost fiul lui Pîrvu I vornicul Craiovescu și al Neagăi"[2]. Toți cercetătorii, însă, și străini, și romîni (P. A. Lavrov,

[1] Istoria Romîniei, 1962, Vol. II, Editura Academiei R.P.R., pag. 619.
[2] I. G. Filitti: Craioveștii, 1922, Extras din Convorbiri Literare, p. 220.

A. I. Iațimirsky, P. Sîrcu, N. Iorga) au subliniat faptul că Neagoe Basarab a fost și un mare scriitor al timpului.

Învățatul patriarh al Țarigradului, Nifon, al cărui secretar a fost în tinerețe, a putut să-i dezvăluie învățăturile din operele parenetice bizantine, din Dioptra (Oglinda) lui Filip Solitarul, din *Omiliile* lui Ioan Gură de Aur, *Umilința* lui Simion cel Nou, *Mărturisirea* lui Atanasie Alexandrinul, *Scara* lui Ion Lestvicinicul, *Cuvintele* lui Efrem Sirul, care au avut apoi puternice răsunete în *Învățăturile* sale. Pentru frecventele citații din evanghelii, Neagoe avea, fără îndoială, la îndemînă *Tetraevanghelul* pe care îl tipărise încă în primul său an de domnie (1512).

Gavril Protul, în lucrarea sa *Viața și traiul Sf. Nifon*, o înfățișează pe doamna Milița-Despina, din familia despoților sîrbi Brancovici, alături de Neagoe, participînd la marea lui operă ctitoricească, ca și în frescele de la Argeș, unde apar și cei șase copii ai lor: Ioan, Petru, Teodosie, Anghelina, Ruxandra (devenită soția lui Radu de la Afumați) și Stana (devenită soția lui Ștefăniță Vodă al Moldovei).

Taina pentru care Neagoe invocă în *Învățăturile* sale amintirea mamei sale Neaga, a fiilor săi, a boierilor, a dregătorilor și slugilor sale, dar nu amintește nimic despre soția lui doamna Despina, o vor tălmăci studiile viitoare.

„Domnia lui Neagoe Basarab făcea dovada că politica Craioveștilor era contradictorie. Deși uneori se manifestaseră ca forțe de descentralizare, ei nu urmăreau în fond fărămițarea statului feudal, Țara Românească, ci căutau prin toate mijloacele să-și subordoneze domnia, să pună în fruntea țării un domn din familia lor" [1]. Această contradicție s-a răsfrînt în personalitatea politică și culturală a lui Neagoe, precum și în aspectele pedagogice și educative din *Învățăturile* sale. Contradicțiile din condițiile vieții sociale a Valahiei de la începutul veacului al XVI-lea, tendințele opuse de fărămițare feudală și de întărire a autorității domniei monarhice, răsfrînte în personalitatea complexă de mare boier feudal și de domn a lui Neagoe, în aspectele educative și pedagogice din opera sa literară, au decepționat pe cei ce căutau să descopere în *Învățături* atitudini fără sinuozități, o gîndire politică unitară.

De exemplu, în *Învățături* se spune: „Deci, de ce să dai cinstea ta pentru voia unora? Vezi că nu pe toți v-a ales dumnezeu, ca toți să fiți unși, nici pe toți să fiți păstori ai turmei, ci pe tine te-a pus unsul și păstorul peste turmă. Și ce fel de păstor și domn se cheamă acela, care lasă ca în domnia lui să domnească toți și să fie domn ca și tine sau să se amestece toți în venitul tău? Vai de acel domn care-și dă cinstea pe mîna altuia, vai de țara aceea pe care o stăpînesc mulți!" [2]. Ne-am putea întreba: Cine erau oare acei care, în timpul domniei lui Neagoe, năzuiau să domnească laolaltă, să se amestece în tezaurul domniei? Nu erau oare marii feudali — Craioveștii — care-l ridicaseră în domnie și care își sporiseră în această perioadă „în mod considerabil averile"? [3].

[1] Istoria Romîniei, 1962, vol. II, Editura Academiei R.P.R., pag. 623.
[2] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicile slavo-romîne din sec. XV-XVI, Ed P. P. Panaitescu, pag. 285.
[3] Istoria Romîniei, 1962, Vol. II, Editura Academiei R.P.R., pag. 625.

Neagoe are însă de făcut față unei situații complexe. În năzuința aceasta de a deveni un monarh autocrat, el nu poate uita că Craioveștii reprezintă marea forță politică feudală pe care putea să se sprijine la vreme de mare primejdie, din ale căror uneltiri căzuse capul predecesorului său. De aceea, pe de altă parte, Neagoe spune adeseori : „Fiule, sfătuiește-te cu boierii și cu cine știi că sînt prietenii tăi", sau : „fiule și frații mei, foarte mult vă sfătuiesc, sfătuiți-vă după cuviință și după obicei" [1], sau : „mîngîiați pe boieri și pe slugile voastre în toată vremea și vă sfătuiți cu dînșii în tot ceasul".

O altă contradicție era aceea dintre politica filo-turcă a Craioveștilor, care cu sprijinul oștilor lui Mehmed-beg răstoarnă și decapitează pe Vlăduț, ridicîndu-l în domnie pe Neagoe și interesele domniei lui Neagoe, care nu putea să nu vadă tendințele expansioniste otomane, primejdia infiltrațiilor turcești la nordul Dunării, pe care el a izbutit să le lichideze în mod pașnic. În timpul domniei fiului său Teodosie, de altfel, „Mehmed-beg trece Dunărea, înfrînge în lupte pe acei care rîvneau domnia, pretinzînd în cele din urmă pentru sine tronul [2]. De aceea, în *Învățături* Neagoe îl sfătuia pe Teodosie cum să se poarte față de acele „limbi păgîne", care pot veni „cu oști grele și cu putere mare", „care nu cred în Hristos", a căror înțelepciune „este în mîna cea întinsă și în dare" ; „Cît mai mult se cade să te ferești de păgîni... măcar de ți-ar fi și frate" [3].

O contradicție o constituia și faptul că, deși Neagoe a fost ridicat în domnie de către Craiovești în împrejurările arătate, în *Învățături*, însă, el îl înfățișează pe domn în ipostaza de „uns" al lui dumnezeu, deci mai puțin răspunzător față de oameni : „Cel ce este domn adevărat, nu i se cade să aibă rude, ci numai slugi drepte" [4]. Năzuințele Craioveștilor de acaparare a puterii centrale trebuiau satisfăcute în măsura în care această familie boierească — piedestalul înălțării în domnie — asigura acum menținerea și biruința monarhului feudal și, totodată, înfrînate, în măsura în care aceste năzuinți întunecau și contraziceau monarhia.

În justa apreciere a echilibrului dintre aceste forțe opuse, a căror descumpănire i-ar fi fost fatală, ca și predecesorului său Vlăduț, Neagoe a fost ajutat de o mare abilitate diplomatică, care i-a înlesnit să rămînă nevătămat la cîrma domniei. Am putea remarca, de asemenea, caracterul religios creștin ortodox care se manifestă atît de pregnant în *Învățăturile* sale și politica sa religioasă de alianță cu latinitatea romană, cu scaunul papal și dogele Veneției. Concomitent cu ctitoriile și înzestrările mînăstirilor și bisericilor ortodoxe atît din țară, cît și de peste granițe (Athos, Țarigrad, Ierusalim, Sinai, Thracia, Elada, Iliria, Elespont etc.) care îl făceau pe istoricul A. D. Xenopol să exclame : „Frumoasă dărnicie, dar

1 Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicile slavo-romîne din sec. XV-XVI, Ed. P. P. Panaitescu, pag. 285.

2 Istoria Romîniei, 1962, Vol. II, Ed. Academiei R.P.R., pag. 650.

3 Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicele slavo-romîne din sec. XV-XVI, Ed. P. P. Panaitescu, pag. 290.

4 Idem, pag. 277.

mare risipă a banilor țării pentru interese străine" [1], Neagoe se adresa către papa Leon al X-lea, propunîndu-i o alianță perpetuă. Aceste dărnicii nu erau însă în slujba unor interese străine, ci în interesele politicii proprii a lui Neagoe de a atrage nu numai lumea ortodoxă, ci în general lumea creștină, în fața primejdiei de cotropire otomană pe care el o întrevedea, în ciuda politicii filo-turcești a Craioveștilor.

Citind *Învățăturile* către Teodosie, înțelegem scopul atitudinii sale politice și al acestor dărnicii care caracterizează domnia lui Neagoe: „De aceea vă spun să fiți cu mîna întinsă către toți; cu trei lucruri am biruit eu lumea toată — spune Alexandru cel Mare către Aristotel — cu cuvîntul adevărat, cu judecata dreaptă, cu dărnicia" [2].

Pentru a descifra sensul istoric al *Învățăturilor către Teodosie*, istoricii pedagogiei românești raportau opera la vremea feudalismului și absolutismului monarhic din veacul al XVI-lea, în al cărei sprijin veneau religia și biserica. „Destinele popoarelor erau date pe atunci în mîinile suveranilor, de care aceștia nu dădeau socoteală decît în fața lui dumnezeu, prin a cărui grație erau ce erau. Cei ce simțeau vocație de educatori și iubire pentru popor își îndreptau grija lor educativă către viitorii conducători ai statelor" [3]. Religia și biserica veneau în ajutorul monarhului medieval în năzuința de a ține în mîinile sale puterea centrală; de aceea și atitudinea și atmosfera religioasă din *Învățăturile către Teodosie* apar ca o expresie a raporturilor politice și a intereselor politice ale domnului de a centraliza în mîna sa puterea ca monarh absolut. Dacă înțelegem că aceste pregnante manifestări religioase din *Învățăturile lui Neagoe* aveau un substrat politic, dacă în subsolurile acestor învățături cu aparențe atît de religioase se întrevăd năzuințele politice de stăpînire autocrată ale lui Neagoe, de solidarizare a lumii creștine, atunci nu mai apare atît de surprinzător cadrul religios și bisericesc al *Învățăturilor lui Neagoe Basarab* pe cît de surprinzător apare faptul implicării unui monah anonim, învestit cu ample cunoștințe despre arta războiului și diplomației, ca autor al acestor *Învățături*.

Pe lîngă principiul general al educației politice a viitorului domnitor, în condițiile politice și sociale de la începutul veacului al XVI-lea, *Învățăturile către Teodosie* îmbrățișează și alte „interesante probleme de educație patriotică, intelectuală, morală", datorită cărora Neagoe Basarab și Dimitrie Cantemir apar ca „precursori" ai sistemelor pedagogice de mai tîrziu [4].

În aceeași atmosferă religioasă și bisericească sînt încadrate preceptele pedagogice de educație intelectuală, de îndrumări pentru luminarea minții („floarea minții"), adresate către toate categoriile sociale, domni și dregători, tineri și bătrîni: „Eu voi să te învăț de unde vine înțelepciunea

[1] **A. D. Xenopol**: Istoria Romînilor din Dacia Traiană, Vol. IV, București, 1928, pag. 181.

[2] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI, Ed. P. P. Panaitescu, pag. 300.

[3] **Stanciu Stoian**: Probleme de eri și de azi ale pedagogiei românești, Editura Scrisul Românesc, Craiova, pag. 7.

[4] **Șt. Bîrsănescu**: Istoria Pedagogiei Românești, București, 1941, pag. 23.

omului și mintea și sfatul și toate țăriile noastre" ; comparînd mintea și trupul cu împăratul și cetatea, învățăturile spun : „Oare nu știi că se cuvine să se împodobească mai mult împăratul decît cetatea ? Așa și tu, trupul îmbracă-l în veșminte mai simple, iar mintea să o îmbraci cu porfir". Astfel, deseori aflăm în *Învățăturile către Teodosie* exprimată preocuparea pentru „chibzuiala minții", pentru înțelepciune : „Dă înțeleptului îndemn, și mai înțelept va fi" etc.

Un alt aspect pedagogic din *Învățături* este acel al educației în spiritul păcii, ceea ce corespunde întru totul cu domnia pașnică a lui Neagoe Basarab. În fața primejdiei de război Neagoe îndeamnă pe Teodosie să încerce mai întîi să împace pe dușmani : „Dacă alte limbi vor fi cu mulțime de norod și mai puternici decît voi... dacă vă stă în putință să vă faceți pace cu vorbe bune... să nu iubiți vremile de răzmiriță... să nu ne grăbim către războaie" [1]. Ideea de pace este astfel deseori exprimată în *Învățăturile către Teodosie*. O aflăm și în titlul uneia din învățături : „Cuvînt de învățătură a lui Io Neagoe voievod către iubitul său fiu Teodosie și altor unși ai lui Dumnezeu, despre milostenie și pace". Neagoe împărtășește fiului său Teodosie, de a cărui soartă este îngrijorat, învățăturile trase din experiența și din înțelepciunea politică, care l-au ajutat pe el însuși să mențină o domnie pașnică.

Un alt aspect educativ este acel al educației eroice, al actelor de vitejie și de eroism duse pînă la sacrificiul vieții, în cazul războiului de apărare. În cazul cînd dușmanii nu vor să facă pace, calea luptelor vitejești este deschisă : „Dacă însă vedeți că prin blîndețea voastră nu puteți să izbutiți să îmblînziți pe domnul celor care vă vor fi vrăjmași, iar voi cinstea voastră să nu le-o dați lor... să ieșiți vitejește împotriva lui, pentru că ei au început ; „orînduiește toate armele și așează gloata ta, pe fiecare unde îi este rîndul și întocmește pe fiecare după cum este rînduiala" ; „iar tu cu trupul tău și cu oamenii tăi să pornești drept, față la față, fără nici o teamă, împotriva dușmanilor tăi, oricît de mulți ar fi. Și să nu te temi de fel de dînșii, chiar dacă sînt mulți, pentru că oșteanul viteaz nu se înspăimîntă de mulțimea oamenilor, precum un singur leu risipește o mulțime de cerbi și un singur lup omoară o mulțime de turme de oi și o piatră dintr-un tun risipește și învălmășește multe cete de oameni, de asemenea oșteanul cumplit și viteaz nu se înspăimîntă de mulțimea oamenilor" [2].

În contingență cu educația eroică este educația patriotică, cultul dragostei și al datoriei față de țară : „Fiți ca șoimul și păziți cuibul vostru" [3] ; „Fătul meu, eu te las să fii gard grădinii mele și să păzești cum o am păzit și eu ; că dacă o vei păzi și-i vei fi gard ca zidul de piatră, cum am fost și eu, atunci cum cugetau ei să-și verse sîngele și să-și puie capetele lor pentru mine, așa își vor vărsa sîngele și își vor pune capetele

---

1 Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicele slavo-romîne din sec. XV-XVI, Ed. P. P. Panaitescu, 1959, pag. 271.

2 Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicele slavo-romîne din sec. XV-XVI, Ed. P. P. Panaitescu, 1959, pag. 290.

3 Idem, pag. 291.

și pentru tine sau pentru fiștecare domn care va păzi aceste învățături și niciodată nu veți da spatele vrăjmașilor voștri" [1].

Educația eroică și patriotică apar ca reflexe ale iscusinței militare și organizatorice de care Neagoe dăduse dovadă încă înainte de a lua domnia, cînd la Cotmeana a înfrînt pe Mircea, fiul lui Mihnea și apoi pe Vlăduț voievod. Totodată, el și-a dovedit destoinicia cu care a condus țara în timpul domniei pașnice, statornicind o epocă de înflorire culturală. Printre *Învățăturile* lui Neagoe este și aceea despre cinstirea strămbunilor; astfel, el îndeamnă pe Teodosie să nu-și părăsească țara, să nu plece în pribegie, să prefere moartea cu cinste: „Așa te sfătuiesc, să nu stai împreună cu oameni fricoși, ca nu cumva să pierzi cinstea mea și a strămbunilor tăi"; „dacă vor veni asupra voastră dușmanii voștri și îi veți vedea că sînt mai puternici decît voi și sfetnicii voștri vă vor învăța să ieșiți afară din țara voastră în pribegie, să nu-i credeți... pribegia este hrană cu anevoie și numelui rușine... mai bine moartea cu cinste, decît să aveți numele cu rușine" [2].

În legătură cu educația în spiritul eroismului și al dragostei și sacrificiului vieții pentru apărarea țării, vin și îndemnurile pentru manifestarea recunoștinței față de acei care și-au sacrificat viața, căzînd în lupte: „Toată suflarea țării să se ridice pentru cinstirea lor"; „iar fiii și rudele lor, care au rămas pe urma lor, să dobîndească multă cinste de la tine pentru părinții lor care și-au vărsat sîngele lor pentru tine și înaintea ta" [3].

Din *Învățături* mai aflăm îndemnuri pentru cunoașterea poporului, pentru cunoașterea obiceiurilor lui, a jocurilor și nevoilor lui: „Dacă nu cunoști turma ta, cum le vei împărți tu cu dreptate? [4].

La marile festivități din timpul domniei lui Neagoe, cum au fost acelea din 17 august 1517 cu prilejul tîrnosirii bisericii de la Mînăstrea Argeșului, Neagoe aduna mulțime de norod, fiind bucuros, după cum spune Gavril Protul, în Viața sf. Nifon, să vadă poporul adunat în fața sa.

Principiul educației morale, al educației în spiritul dreptății sociale, al nepărtinirii și judecății drepte și nepărtinitoare, al muncii și luptei împotriva viciilor ocupă un loc de seamă în *Învățăturile către Teodosie*. Principiul educației morale se înfățișează astfel sub un caracter multilateral: „Să fim în toate bunătățile întregi și desăvîrșiți, adică să păzim judecata, să facem dreptate, să iubim mintea cea întreagă și curăția, să fim blînzi și răbdători, să îngăduim tuturor și să locuim în toate bunătățile" [5]; „Drept aceea, iubitul meu fiu, să fii milostiv tuturor oamenilor și tuturor noroadelor care ți le va da Dumnezeu pe mîna ta" [6].

O deosebită semnificație au sfaturile și îndemnurile din *Învățături* pentru cultivarea dreptății și nepărtinirii: „Dacă va fi dintre acești săraci

[1] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab către fiul său Teodosie, 1910, Vălenii de Munte, Ed. N. Iorga, pag. 183.
[2] Învățăturile lui Neagoe Vodă Basarab, în Cronicile slavo-romîne din sec. XV-XVI, Ed. P. P. Panaitescu, pag. 290.
[3] Idem, pag. 296.
[4] Idem, pag. 300.
[5] Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie, 1910, Vălenii de Munte, Ed. N. Iorga, pag. 13.
[6] Idem, pag. 5.

unul mai bun decît cei de neam mare sau din rudele voastre sau din fiii de boieri, să nu dați acestora locul cel mai de cinste în părtinire pentru cel nevrednic, ci dați-l celui vrednic, chiar dacă este sărac. Și dacă va păzi dregătoria cu cinste, se cuvine să fie în mai mare cinste cel sărac și să aibă cinste mai mare decît cei dintre boieri, dar nedestoinici" [1]. În această învățătură despre dreptate trebuie să vedem, de asemenea, un aspect al concepției domniei autocrate a monarhului feudal, care, ca „uns" al lui dumnezeu, nu mai are a răspunde în fața pretențiilor nejustificate ale boierilor, chiar dacă aceștia erau din neamul Craioveștilor și ar fi putut spune: „Noi sîntem fii de boieri, nu se cuvine să ne dai să fim în urma celor săraci" [2]. Dar îndemnurile pentru respectarea dreptății merg mai departe, pînă la descoperirea sensului unei dreptăți sociale: „Acest venit încă nu este agonisit de tine, ci tot l-ai luat din stăpînirea ta și de la oameni săraci ai tăi"; „astfel, iarăși socotește și orînduiește țara ta, încît să aibă și aceia dreptate, liniște și pace în zilele tale"; „precum ai luat averea ta de la țărani, așa se cuvine să le-o dai lor ca să le faci pace" [3]. *Învățăturile către Teodosie* depășeau astfel învățăturile unor reprezentanți ai bisericii, care, combătînd cupiditatea bogătașilor vremii, le atrăgeau atenția că ei nu sînt de fapt decît administratorii averilor acumulate. P. A. Lavrov subliniase încă în lucrarea sa din anul 1904 această solicitudine a lui Neagoe pentru masele populare.

În *Învățături* mai aflăm îndemnuri împotriva lăcomiei și adunării de bogății.

De asemenea, sînt înfierate vicii ca beția, desfrînarea, trufia, minciuna, lăudăroșenia, dîndu-se îndemnuri spre cumpătare: „Fiule, nu te arăta viteaz în băutură și nici nu te lăuda cu ea, căci pe mulți i-a prăpădit vinul și multe rele a pricinuit; mintea ta să biruiască vinul și să nu biruiască vinul mintea ta" [4]. Pentru cultivarea cumpătării și înlăturarea desfrîului, aflăm învățături exprimate în mod figurat: „În lemnele cele multe se aține focul și în mîncările cele multe se aprinde desfrîul" [5]. „Nu se cuvine să te lauzi cu trufie și cuvîntului mincinos să nu-i dai crezare" [6].

Neagoe nu a izbutit să meargă el însuși întotdeauna pe calea acestor frumoase și bogate învățături. Dacă Craioveștii și-au sporit „în mod considerabil averile", marele ban organizîndu-și „curtea sa ce o imita pe cea domnească și un aparat administrativ propriu" [7], în schimb economia Țării Romînești, după cei nouă ani de domnie, a rămas slăbită. Ca și neîntrecuta sa operă arhitectonică, și opera literară a *Învățăturilor către Teodosie* a răzbătut peste patru veacuri și jumătate, pînă în zilele noastre, înfățișînd

---

[1] Învățăturile lui Neagoe Basarab, în Cronicele slavo-române din sec. XV—XVI, Ed. P. P. Panaitescu, 1959, pag. 278.
[2] Idem, pag. 277.
[3] Idem, pag. 299.
[4] Idem, pag. 280
[5] Învățăturile lui Neagoe Basarab, în Cronicele slavo-române, Ed. P. P. Panaitescu, 1959, pag. 281.
[6] Idem, pag. 284.
[7] Istoria Romîniei, Vol. II, pag. 625.

veridic realitățile social-politice de la începutul veacului al XVI-lea și o concepție originală asupra cîrmuirii feudale a Valahiei.

Din acest punct de vedere, deși nu se poate stabili o legătură și o corespondență directă, totuși, pentru paralelismul concepțiilor social-politice care s-au ridicat deasupra epocilor istorice, am putea raporta *Învățăturile* lui Neagoe Vodă Basarab la Învățăturile principelui rus Vladimir Monomah (1113—1125) „П ученье Детям", la învățăturile celebrului literat al Renașterii Erasm Desiderius de Rotterdam (1467—1536) *„De civilitate morum puerilium"* sau la opera scriitorului politic florentin Niccolò Machiavelli (1469—1527) *„Il Principe"*.

În Rusia kieveană Vladimir Monomah, cu cîteva veacuri mai înainte, dădea îndrumări fiilor săi cum să se poarte în război, să cinstească oaspeții și solii, cum să-și orînduiască străjile, să cultive virtuțile, dreptatea, milostenia, să ocolească viciile, trufia, desfrînarea, să lupte vitejește, fără frică de moarte. Vladimir Monomah folosește elemente din texte religioase îmbrăcate în haina bisericească a rugăciunilor din trioduri, din Euhologhium, din psaltire, din scrierile bizantine analoge, din operele sf. Vasile, ale lui Grigore Teologul și Ioan Hrisostomul. Acestea erau aceleași mijloace literare care au servit scopului principal al învățăturilor (educarea și călirea morală a unui viitor domnitor). Elementul religios se va accentua încă mai mult în *Învățăturile* lui Neagoe Basarab, la începutul veacului al XVI-lea. Marele poet rus A. S. Pușkin, în drama sa istorică Boris Godunov, de asemenea, prezintă acest element prin chipul și graiul cronicarului Pimen din umbra mînăstirilor medievale rusești. Mai întîlnim astfel de elemente și în poezia medievală a lui Fr. Villon, precum și în operele umaniștilor din vremea Renașterii, Erasm și Machiavelli.

Învățăturile lui Vladimir Monomah reflectă idealurile politice și morale ale societății rusești de la începutul veacului al XII-lea, într-un moment istoric cînd Chievul constituia deja centrul unei civilizații proprii rusești, cînd această civilizație se încrucișa cu civilizația bizantină caracterizată prin cele două aspecte deosebite ale clasicismului greco-roman și ale creștinismului, cînd peste concepțiile păgîne se impuseseră literatura teologică, cărțile biblice, operele învățătorilor și reprezentanților bisericii creștine. Învățăturile lui Vladimir Monomah constituie astfel o dovadă „de modul în care civilizația bizantină era transformată de geniul național al poporului rus" [1].

Altele erau însă realitățile politice și sociale din Valahia la începutul veacului al XVI-lea, pe care le reflectă, precum am văzut, *Învățăturile* lui Neagoe Basarab, împrumutînd tonul înalt al psalmilor, cel explicativ al cazaniilor, cel îndrumător al evangheliilor, cel narativ și descriptiv al romanelor religioase populare și cel smerit al rugăciunilor.

S-ar putea face unele analogii și cu opera marelui umanist din secolul al XVI-lea, Erasm Desiderius, cu privire la regulile de educație (civilitas), la cultul pietății, la preceptele filozofice și pedagogice, la citațiile din proverbele lui Solomon și din învățăturile apostolului Pavel, la cultul

[1] Большая Советская Энциклопедия, 1948, pag. 322.

virtuților, al intelectului, al modestiei, la regulile de bună purtare în societate, la masă, cu privire la respectul cuvenit părinților, bătrînilor, cu privire la comportarea și vorbirea cuviincioasă.

Iată cîteva exemple : Neagoe spune în *Învățăturile* sale către Teodosie : „Iar limba să nu o întoarcem spre bîrfeli și spre cuvinte deșarte, nici spre patimile cele drăcești, care sînt trupului cu dulceață, iar sufletului cu nevoie și cu muncă, nici să grăim cele ce sînt spre ațîțarea poftelor trupești — că și Aristotel zice : Vorbele cele rele strică moravurile cele bune" [1]. Erasm dădea învățături analoge în opera sa *„De civilitate morum puerilium"* : Obscoenis dictis nec lingvam praebeat ingenuus puer, neo aures accomodet" (Tînărul să nu-și întoarcă limba și să nu-și aplece urechile spre cuvinte obscene) [2]. Tot astfel, Erasm spune : „Mulieres ornat silentium magis sed pueritiam" (Tăcerea este podoaba femeilor, dar și mai mult a copiilor) [3]. Opera lui Erasm are însă un caracter mai strict educativ și pedagogic, vădind preocupări specific educative ale unui spirit caustic și fin, care nu a luat parte la treburile publice.

Opera lui Neagoe Basarab apare mai amplă, vădind preocupările unui conducător de oameni care, de pe poziția preceptelor educative și pedagogice, privește mai larg realitățile politice și sociale ale timpului cu o răspundere majoră pentru conducerea unei țări și a unui popor. Din acest punct de vedere, mai curînd s-ar putea raporta *Învățăturile* lui Neagoe Basarab la opera scriitorului politic italian Machiavelli *„Principele"*, publicată în anul 1532. Dragostea și căldura cu care Neagoe vorbește despre țara valahă, despre „grădina" pe care el a apărat-o și care cu florile ei i-au înrourat privirile, corespunde iubirii cu care Machiavelli, mai ales în ultimul capitol, vorbește despre Florența și despre Italia, a cărei unitate o dorește cu ardoare.

Rolul atribuit educației, muncii, dragostea de țară, tonul retoric și uneori liric, imaginile biblice cu care Machiavelli descrie Italia, în așteptarea eliberării și unității, ca și Neagoe Țara Romînească în momentul suprem al despărțirii, apropie aceste două opere, pe care le desparte însă fundamental concepția filozofică și etică. Principiile educative și politice la Machiavelli nu au nici o contingență cu etica : „La vittoria, non il modo della vittoria ti reca la gloria" (Victoria, nu modul victoriei îți aduce gloria). Principiile educative și politice la Neagoe sînt dominate de etica idealurilor umanitare ale dreptății, egalității. *Învățăturile* lui Neagoe, prin doctrina lor educativă și politică, se încadrează în etica ascendentă a prețuirii omului și a căutării fericirii lui.

Însemnătatea principiilor educative și pedagogice din *Învățăturile către Teodosie* constă și în forma artistică în care sînt adeseori exprimate. Stilul învățăturilor este bogat în expresii figurate, în comparații și alegorii : „Iată însă că te învăț să nu fie deseori paharul tău plin de sînge de om, că acel sînge care vei tu să-l verși făr' de milă, vei să dai seama

[1] Învățăturile lui Neagoe Basarab, 1910, Ed. N. Iorga, pag. 3.
[2] La civilité puérile, par Erasme de Rotterdam, Paris, 1877, pag. 104.
[3] Idem, pag. 135.

de dînsul"[1]. Epitete ornante, imagini vii și o retorică plină de patetism elegiac și comunicativ înalță uneori *Învățăturile lui Neagoe* la nivelul celor mai frumoase producții artistice literare. Astfel de invocații lirice îmbracă cuvîntul voievodului Neagoe în fața mormîntului închis peste trupul tînărului său fiu Petru: „Tu erai stîlparea mea cea înflorită, de care pururea se umbreau și se răcoreau ochii mei. Iată acum stîlparea mea s-a uscat și florile ei s-au veștejit și s-au scuturat și ochii mei au rămas arși și păliți de jalea înfloririi tale".

Învățații istorici și filologi ruși P. A. Lavrov și A. I. Iațimirsky, alături de istoricii noștri N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, N. Iorga și alții au apreciat valoarea deosebită a operei lui Neagoe Basarab ca un monument literar de frunte al cugetării social-politice și pedagogice din evul mediu. În condițiile mijloacelor care sînt puse astăzi la dispoziția cercetătorilor nu va întîrzia să apară ediția critică a tuturor manuscriselor-variante și cercetările lingvistice de mult așteptate, care vor arunca o lumină nouă asupra însemnătății educative și pedagogice a *Învățăturilor lui Neagoe Vodă Basarab*.

„НАСТАВЛЕНИЯ НЯГОЕ БАССАРАБА"

(Резюме)

Автор статьи подчёркивает интересные социально-политические, философские и моральные размышления, содержащиеся в литературном документе „Наставления Нягое Бассараба к своему сыну Теодосию".

Этот документ содержит интересные наставления, касающиеся патриотического, морального и интелектуального воспитания, а также воспитания в духе мира, справедливости и т.д.

Помимо передовых воспитательных устоев, характерных тому времени, присущих валащскому господарю Нягое Бассарабу и ценных исторических информаций, помещённых в данных документах, автор обнаруживает и его противоречия, исходящие из экономических, социальных и политических условий Валахии в начале XVI-го столетия

A PROPOS DES „CONSEILS DE NEAGOE BASARAB"

(Résumé)

Dans cet article, l'auteur relève les intéressantes réflexions sociales, politiques, philosophiques et morales que renferme le document littéraire „Conseils de Neagoe Basarab à son fils Teodosie".

Dans ce document, on trouve des conseils judicieux concernant l'éducation patriotique, morale, intellectuelle, l'éducation dans l'esprit de la paix, de la justice et de l'impartialité etc.

Outre les principes éducatifs — avancés pour l'époque du prince valaque Neagoe Basarab — et les précieuses informations historiques qui s'y trouvent, l'auteur fait également ressortir les contradictions de la pensée de ce prince, engendrées par les conditions économiques, sociales et politiques de la Valachie, au début du XVI-e siècle.

[1] Învățăturile lui Neagoe Basarab. 1910. Ed. N. Iorga, pag. 184.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

SEMINARUL — FORMĂ NECESARĂ DE ORGANIZARE A STUDIERII ECONOMIEI POLITICE ŞI SOCIALISMULUI ŞTIINŢIFIC ÎN ŞCOALA MEDIE DE CULTURĂ GENERALĂ

Începînd din anul şcolar 1958—1959 în clasele a X-a şi a XI-a ale şcolii medii de cultură generală se predau economia politică şi socialismul ştiinţific.

Scopul principal urmărit prin introducerea studiului bazelor marxism-leninismului în şcoala medie de cultură generală este formarea concepţiei ştiinţifice, marxist-leniniste despre lume, ca bază a procesului de formare a conştiinţei socialiste.

Desigur că toate obiectele de învăţămînt asigură — prin conţinutul lor şi prin metodele de predare — o explicaţie ştiinţifică, materialist-dialectică a fenomenelor din natură, din societate şi din gîndire, contribuind prin aceasta la formarea concepţiei ştiinţifice unitare. S-a constatat că absolvenţii şcolii medii de cultură generală nu reuşeau întotdeauna să dea explicaţii ştiinţifice, consecvent materialist-dialectice, să se ridice la sinteze superioare, la generalizări necesare înţelegerii mai profunde a realităţii în ansamblul ei. Aceasta înseamnă că şcoala medie nu contribuia în suficientă măsură la procesul formării concepţiei ştiinţifice unitare. De exemplu, prin studiul chimiei, fizicii, elevii ajung la concluzia că atît fenomenele chimice, cît şi cele fizice sînt generate de legi obiective, specifice, care pot fi cunoscute de om şi că acesta poate să supună natura numai pe baza cunoaşterii legilor respective; dar ei nu puteau ajunge singuri la înţelegerea faptului că şi fenomenele chimice şi cele fizice se supun şi altor legi, mai generale ale dezvoltării, studiate de dialectica materialistă. Existenţa acelorași legi, comune naturii, societăţii şi gîndirii dovedeşte unitatea materială a lumii.

A apărut necesitatea introducerii în planul de învăţămînt al şcolii medii de cultură generală a unui obiect de învăţămînt care, în mod sistematic, să ajute pe elevi să se ridice la sinteze superioare, la interpretarea lumii ca unitate materială, la formarea unei concepţii unitare, ştiinţifice, materialist-dialectice despre lume.

Dar formarea concepţiei ştiinţifice despre lume nu este un scop în sine. Însuşirea concepţiei materialist-dialectice, înţelegerea legilor generale de dezvoltare a naturii, societăţii şi gîndirii trebuie să ducă la formarea unor participanţi activi la desăvîrşirea construirii societăţii noi, a unor oameni care înfăptuiesc politica partidului în mod conştient, pe baza înţelegerii conţinutului ei ştiinţific.

Așadar, studierea bazelor marxism-leninismului în școala medie de cultură generală ridică pe o treaptă superioară atît procesul instrucției, cît și pe cel al educației tinerei noastre generații.

Introducerea în școala medie a economiei politice și a socialismului științific ridică însă o serie de probleme didactice noi, determinate de necesitatea predării acestora în așa fel încît să asigure realizarea scopului pentru care au fost introduse.

Asigurarea înțelegerii conținutului acestor obiecte de învățămînt trebuie să constituie preocuparea principală a profesorului, deoarece numai o însușire conștientă duce la realizarea scopului lor instructiv-educativ. Sarcina aceasta nu-i tocmai ușoară, avînd în vedere că aceste discipline de învățămînt operează, în mare măsură, cu noțiuni de maximă generalizare, de un înalt nivel de abstractizare. Pentru înțelegerea acestor noțiuni, categorii, gîndirea elevilor trebuie să fie dirijată de profesor cu multă măiestrie. Pornind de la ceea ce elevii cunosc din studiul celorlalte obiecte de învățămînt, printr-un proces de analiză și sinteză — la un nivel superior — a noțiunilor cunoscute, a experienței lor de viață, profesorul trebuie să îi conducă pe elevi pînă la înțelegerea noțiunilor și categoriilor economice și filozofice, pentru ca în felul acesta ei să înțeleagă mai profund realitatea. Rezultatul obținut printr-o activitate continuă a propriei lor gîndiri trebuie să fie o concluzie generalizatoare, o sinteză superioară a tot ceea ce au învățat la diferitele obiecte de învățămînt.

Înțelegerea conținutului fiecărei teme se asigură, în primul rînd, prin felul în care este organizată predarea. În școala medie, lecția rămîne și în predarea economiei politice și a socialismului științific forma de bază cea mai eficace. Totuși, uneori este necesară organizarea unor discuții mai largi în care elevii să-și valorifice cunoștințele, sînt necesare discuții mai ample pentru adîncirea unor noțiuni, pentru a-i învăța pe elevi să observe și să interpreteze experiența lor de viață în lumina celor predate la lecții. Astfel de discuții nu pot avea loc în cadrul lecției în cele 15—20 minute destinate verificării cunoștințelor. De aceea este necesară găsirea unor forme noi de organizare a discuțiilor.

În discuțiile special organizate, elevii au posibilitatea să valorifice propria lor experiență de viață, să aplice cele învățate în explicarea științifică a fenomenelor observate, în explicarea vieții sociale, în explicarea procesului de construire a societății socialiste, comuniste.

Însușirea conștientă a noțiunilor de marxism-leninism predate în școala medie de cultură generală presupune și posibilitatea elevilor de a reda cunoștințele într-o expunere sistematică, logică și închegată, argumentată și cu folosirea terminologiei specifice. Această deprindere nu se poate forma dacă nu se creează elevilor posibilitatea de a discuta, dacă nu se duce o muncă sistematică din partea profesorului.

Scopul predării marxism-leninismului în școala medie presupune, de asemenea, formarea la elevi a unor convingeri comuniste ferme, pe care să știe să le susțină în mod argumentat, astfel ca fiecare tînăr să devină un militant pe tărîm ideologic. Caracterul militant, combativ al învățăturii marxist-leniniste nu se poate realiza în suficientă măsură numai ascultînd expuneri, oricît de combative ar fi, ci trebuie folosită acea formă de organizare care să determine pe elevi să-și manifeste convingerile lor, să-și expună cu claritate ideile, să-i învețe să sesizeze denaturările ideologice și să le combată cu fermitate. De asemenea, elevii trebuie să învețe să demaște și să combată

de pe poziții consecvente marxist-leniniste ideologia burgheză, revizionismul, reformismul, dogmatismul.

Această formă de organizare a însușirii învățăturii marxist-leniniste este cunoscută și folosită în toate formele de învățămînt politic-ideologic pe linie de partid. Experiența de ani de zile a muncii în cadrul învățămîntului politic a dovedit că *dezbaterile organizate sub formă de seminarii periodice asigură în bune condițiuni realizarea sarcinilor pe care le urmărim în predarea marxism-leninismului.* Spre aceeași concluzie ne conduce și experiența predării marxism-leninismului și a socialismului științific în anul I al institutelor de învățămînt superior. Pînă acum 3 ani candidau în institutele de învățămînt superior absolvenți ai școlii medii care nu studiaseră economia politică și socialismul științific. În acele condiții, studenții anului I luau contact pentru prima dată cu disciplinele amintite. Organizarea dezbaterilor sub forma seminarului s-a dovedit deosebit de necesară; chiar dacă în școala medie elevii sînt cu 2 ani mai mici față de aceia din învățămîntul superior, considerăm că ei pot face față cu succes seminarului, mai ales ținînd seama de faptul că au fost perioade cînd în institutele de învățămînt superior au venit absolvenți a 10 clase de școală medie.

Considerăm că seminarul, ca formă de organizare a muncii didactice, corespunde nivelului de dezvoltare intelectuală și intereselor elevilor din clasele a X-a și a XI-a. La această vîrstă elevii sînt capabili să se ridice la un nivel mai înalt de abstractizare; li se dezvoltă mai mult spiritul critic, care-i face să nu accepte nimic, dacă nu le este temeinic demonstrat.

Din cercetările pedagogice și psihologice efectuate rezultă că în această etapă de dezvoltare, la elevii din țara noastră, ca urmare a întregului ansamblu al vieții sociale, predomină preocupările pentru problemele teoretice și interesele pentru problemele social-politice.

Toate aceste trăsături, caracteristice elevilor în această etapă a dezvoltării lor, pot fi folosite și dezvoltate prin organizarea sistematică a dezbaterilor sub formă de seminar. Seminarul rezolvă mai bine sarcinile instructiv-educative ale predării marxism-leninismului în perioada de școlarizare a tineretului nostru. Această formă de muncă didactică pregătește tineretul și pentru continuarea studiului marxism-leninismului, după terminarea școlii medii. Absolvenții care intră în producție sînt cuprinși, de regulă, în diverse forme de învățămînt politic; aici seminarul pe baza studiului individual este forma de bază a organizării muncii de însușire a învățăturii marxist-leniniste.

De asemenea, absolvenții școlii medii care merg în învățămîntul superior vor putea să se adapteze mai ușor la specificul muncii didactice, deoarece în învățămîntul superior seminariile constituie o formă largă răspîndită.

Deprinderile de studiere a învățăturii marxist-leniniste formate în școala medie creează posibilitatea ridicării pe o treaptă superioară a organizării seminariilor în instituțiile de învățămînt superior. Se va putea trece astfel la o largă organizare a seminariilor pe bază de referate, formă de seminar mult mai proprie muncii în institutele de învățămînt superior.

Din cele arătate se desprinde concluzia că introducerea seminarului în școala medie, ca formă de însușire a învățăturii marxist-leniniste, este o necesitate.

Din literatura pedagogică sovietică aflăm că în predarea marxism-leninismului în școala medie și chiar a altor obiecte de învățămînt (nu numai din domeniul științelor

sociale) organizarea dezbaterilor sub formă de seminarii se practică cu foarte bune rezultate. Pedagogii sovietici consideră că această formă de muncă didactică stimulează activitatea de cunoaștere, educă atitudinea conștientă față de studierea bazelor marxism-leninismului, determină o însușire temeinică a tezelor fundamentale ale învățăturii marxist-leniniste, mărește capacitatea de înțelegere a caracterului științific al politicii partidului și dezvoltă, în mai mare măsură, deprinderile de muncă independentă.

Astfel, Boikov V. V. și Mazurenko V. I.[1] demonstrează necesitatea introducerii seminariilor ca formă de muncă didactică în predarea cursului de „Bazele cunoștințelor politice" în școala medie și prezintă planul detaliat de desfășurare a seminarului în care se analizează opera lui V. I. Lenin „Despre stat".

Referindu-se la formele și metodele de muncă folosite în predarea cursului „Bazele cunoștințelor politice", Susnikov A.[2] arată că ele trebuie să fie cît mai variate și acordă o deosebită importanță seminariilor. Autorul susmenționat precizează că organizarea seminariilor trebuie să fie diferită, în raport cu conținutul temei care se studiază.

Ovcinikova M.[3] precizînd că la stabilirea metodicii ținerii unei lecții trebuie să se pornească de la sarcina principală, aceea de a activiza la maximum pe elevi pentru a-i obișnui să lucreze independent, arată că seminariile au un rol important în realizarea acestei sarcini pentru că desfășurarea lor presupune, în primul rînd, studierea independentă a unor probleme și discutarea lor ulterioară în clasă. Seminariile sînt deosebit de utile, deoarece generalizează și aprofundează în bună măsură cunoștințele elevilor, însușite, în mare parte, la alte obiecte, (îndeosebi la istoria universală și la istoria U.R.S.S.).

În editorialul din „Prepodovanie istorii v școle" — nr. 6/1960 — se apreciază că, alături de prelegere și de expunerea sistematică, este util ca în organizarea predării cursului de „Bazele cunoștințelor politice" în școala medie să se folosească și activități de tipul seminariilor.

Grandberg Z. A.[4] consideră că pentru fiecare capitol din programa cursului de „Bazele cunoștințelor politice" sînt necesare metode și forme de organizare diferite. Dintre acestea, el apreciază că seminarul este o formă de muncă didactică care trebuie folosită la majoritatea capitolelor programei. Astfel, el recomandă ca la capitolul de filozofie după 2—3 prelegeri să se organizeze un seminar; la tema despre cele două faze ale orînduirii comuniste, de asemenea, el recomandă seminarul, cu toate că această temă este mai indicat să fie predată folosindu-se expunerea sistematică în care convorbirea are o mai mare extindere.

De asemenea, Skarjniski M.[5] recomandă ca la capitolele în care se studiază legile economice sau la acelea în care legătura teoriei cu practica construirii societății

---

[1] *Boikov V. V.* și *Mazurenko V. I.*: „Studierea cursului de „Bazele cunoștințelor politice", Sovetskaia Pedagoghika, nr. 9/1961.

[2] *Susnikov A.*: „Să dăm elevilor cunoștințe politice", în „Narodnoe obrazovanie", nr. 3/1961.

[3] *Ovcinikova M.*: „Să dăm cunoștințe politice elevilor din clasele mari", Narodnoe obrazovanie", nr. 11/1961.

[4] *Grandberg Z. A.*: „Din experiența predării „Bazelor cunoștințelor politice", Srednee spețialnoe obrazovanie, nr. 10/1961.

[5] *Skarjniski M.*: „Unele probleme ale politicii economiei politice", Srednee spețialnoe obrazovanie, nr. 9 și 10/1961.

socialiste, comuniste capătă o importanță deosebită, să se folosească prelegerea și seminarul, ca fiind sistemul cel mai eficace.

Menționăm că recomandările făcute de Grandberg Z. A. și Skarjniski M. se referă la studiul învățăturii marxist-leniniste în școlile medii tehnice. Acest lucru nu ne împiedică însă să tragem concluzii valabile și pentru școala medie de cultură generală, deoarece elevii școlilor medii tehnice din U.R.S.S. studiază pentru prima dată acest curs, ca și elevii școlilor medii de cultură generală. De altfel, am văzut că în școala medie de cultură generală din U.R.S.S. se folosește ca formă de organizare a muncii didactice și seminarul.

Importanța crescîndă care se dă seminarului, ca formă de organizare a muncii didactice în școala medie de cultură generală, se vede și din faptul că în literatura sovietică de specialitate se recomandă introducerea lui și în studierea altor obiecte de învățămînt.

Și în școala noastră, cadrele didactice care predau economia politică și socialismul științific au simțit nevoia (iar practic așa au și procedat uneori) să organizeze după capitolele mari unele convorbiri și discuții cu elevii, convorbiri care, deși n-au căpătat denumirea de seminar, se desfășoară sub această formă. Această rezolvare a devenit aproape generală în predarea multor teme de filozofie și de economie politică.

★

Desigur că nu fiecare lecție necesită organizarea unui seminar. Dezbaterile sub formă de seminar considerăm că pot fi organizate numai în urma predării unei teme închegate. Astfel, programa de economie politică poate fi realizată introducîndu-se seminariile așa după cum se vede în tabelul nr. 1.

Orele destinate seminariilor pot fi luate din numărul de ore total rezervat pentru recapitulare (3 la economie politică și 4 la socialism științific) și din orele destinate unor teme, printr-o judicioasă repartizare pe lecții a conținutului lor. De exemplu, tema „Obiectul economiei politice" poate fi predată în 3 ore în loc de 4 ore, avînd în vedere că în seminarul desfășurat la această temă profesorul are posibilitatea să adîncească problemele prin participarea activă a elevilor la discuții. Același lucru se poate face și la alte teme care au repartizat un număr mai mare de ore.

Introducerea seminarului în școala medie de cultură generală ca formă specifică de studiere și însușire a învățăturii marxist-leniniste pune profesorului de specialitate o serie de probleme legate de organizarea și desfășurarea lui.

Pregătirea unei lecții bune depinde, în primul rînd, de cunoștințele profesorului și de pregătirea lui metodică, în timp ce ținerea seminarului mai necesită și o capacitate deosebită de a organiza activitatea întregii clase și a fiecărui elev în parte. Atît lecția, cît și seminarul urmăresc același scop instructiv-educativ, dar mijloacele prin care se realizează acest scop sînt specifice. În acest sens, seminarul nu trebuie să fie în nici un caz o simplă repetare a lecției. El nu trebuie privit ca o formă auxiliară sau secundară de studiu [1]. Sarcina didactică a seminarului este asigurarea unei munci inde-

[1] *Rudenko G. F.:* „Problemele metodicii seminariilor generale de economie politică", în Metodica predării economiei politice, I.S.R.S., 1959.

Tabelul nr. 1

Temele — conform programei	Lecții conform programei	Lecții propuse	Seminarii propuse
1. Obiectul economiei politice	4 ore	3	1
Modul de producție capitalist			
1. Producția de mărfuri. Marfa și banii	4 „	3	
2. Capital și plusvaloare	4 „	4	1
3. Acumularea capitalului și pauperizarea proletariatului	3 „	3	
4. Profitul mijlociu și prețul de producție	2 „	2	1 (din orele
5. Relațiile agrare în capitalism	1 „	1	de recapitulare)
6. Reproducția capitalului social și crizele economice de supraproducție	2 „	2	
Capitalismul monopolist			
7. Imperialismul — stadiul cel mai înalt al capitalismului	3 „	3	1 (din orele
8. Locul istoric al imperialismului	2 „	2	de recapitulare)
9. Criza generală a capitalismului	3 „	2	1
Modul de producție socialist			
1. Perioada de trecere de la capitalism la socialism	4 „	3	
2. Construirea bazei economice a socialismului în țara noastră	3 „	3	1
3. Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție — baza relațiilor de producție socialiste	2 „	2	
4. Legea economică fundamentală a socialismului	1 oră	1	
5. Dezvoltarea planică proporțională a economiei naționale	2 „	1	
6. Munca socială și productivitatea muncii în socialism	1 „	1	1
7. Repartiția după muncă — lege economică a socialismului. Salariul în socialism	1 „	1	
8. Producția de mărfuri — legea valorii și banii în socialism	4 ore	3	1
9. Gospodărirea socialistă a întreprinderilor (hozrasciotul) și rentabilitatea	2 „	2	1 (din orele
10. Relațiile agrare în socialism	2 „	2	de recapitulare)
11. Reproducția socialistă	3 „	3	
12. Sistemul economic socialist mondial	3 „	3	1
13. Trecerea treptată de la socialism la comunism	3 „	2	

pendente continue și sistematice. Lecția de comunicare a cunoștințelor, ca formă importantă a muncii didactice, a studierii marxism-leninismului în școala medie de cultură generală, nu poate, prin ea însăși și numai singură, să asigure o activitate independentă continuă de însușirea cunoștințelor. Desigur că lecția stimulează gîndirea elevilor și le dezvoltă interesul pentru munca independentă, dar numai lecția nu-i poate obișnui

Tabelul nr. 2

Pentru socialismul științific pot fi organizate seminarii în modul următor:

Temele — conform programei	Lecții conform programei	Lecții propuse	Seminarii propuse
1. Marxism-leninismul — teorie revoluționară a clasei muncitoare	2 ore		
2. Materialism dialectic	15 „	12	3
3. Materialism istoric	12 „	10	2
4. Revoluția socială. Însemnătatea internațională a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie			1 (din orele de recapitulare)
Revoluția populară din țara noastră	5 „	5	
5. Învățătura marxist-leninistă despre dictatura proletariatului. Statul de democrație populară — formă a dictaturii proletariatului	5 „	5	1 (din orele de recapitulare)
6. Marxism-leninismul despre rolul partidului revoluționar al clasei muncitoare în vederea cuceririi puterii politice și construirii societății socialiste	6 „	5	1
7. Politica P.M.R. de întărire a alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare sub conducerea clasei muncitoare	2 „	2	1 (din orele de recapitulare)
8. Învățătura marxist-leninistă despre problema națională și național-colonială. Rezolvarea marxist-leninistă a problemei naționale în R.P.R.	5 „	4	1
9. Învățătura marxist-leninistă despre război și pace	3 „	2	1
10. Victoria inevitabilă a socialismului în întreaga lume	3 „	3	1 (din orele de recapitulare)
11. Recapitulare	10 „		

pe elevi cu un studiu individual sistematic și continuu. Această sarcină specială revine seminarului. De aceea, primul lucru care trebuie să-l preocupe pe profesor este cunoașterea precisă a sarcinilor fiecărui seminar și a rolului ce-i revine în organizarea și desfășurarea lui.

Pregătirea seminarului necesită o alegere judicioasă a problemelor care se pun în discuție.

În cadrul seminariilor nu trebuie discutate toate problemele pe care le-a expus profesorul în lecțiile capitolului respectiv, ci mai ales problemele de bază ale cursului, acele probleme care asigură înțelegerea profundă a învățăturii marxist-leniniste, care sînt mai grele, mai complexe, în înțelegerea cărora elevii întîmpină anumite dificultăți. Procedînd astfel, discuțiile din seminar vor contribui la dezvoltarea gîndirii elevilor, la formarea gîndirii lor materialist-dialectice. Alegerea temelor pentru seminar constituie condiția esențială a reușitei seminariilor ca formă didactică în școala medie.

În fixarea temelor pentru seminar desigur că va trebui să se țină seama și de nivelul clasei, de dificultățile pe care profesorul le-a semnalat pe parcurs. De exemplu, pentru modul de producție capitalist programa prevede 16 ore. Considerăm că acest capitol se poate studia organizîndu-se 15 lecții și 3 seminarii (2 ore luate din cele destinate recapitulării).

Primul seminar se desfășoară după următoarele teme prevăzute de programă:

1. Producția de mărfuri. Marfa și banii . . . . . 3 ore
2. Capital și plusvaloare . . . . . 4 ore
3. Acumularea capitalului și pauperizarea proletariatului . . . . . 3 ore

Deoarece problema fundamentală a acestei teme se referă la înțelegerea mecanismului exploatării capitaliste, tema seminarului poate fi formulată astfel:

„Plusvaloarea — esența exploatării capitaliste. Importanța descoperirii plusvalorii de către Marx și Engels pentru mișcarea revoluționară a proletariatului".

O dată cu comunicarea temei seminarului, profesorul trebuie să anunțe elevilor problemele care se vor discuta în cadrul seminarului, bibliografia obligatorie, precum și capitolele din manual asupra cărora elevii vor trebui să insiste pentru pregătirea răspunsurilor.

La tema amintită problemele vor fi următoarele:

1. Munca — izvorul valorii mărfii. Legea valorii;
2. Forța de muncă considerată ca marfă. Mecanismul producerii plusvalorii;
3. Acumularea capitalului și pauperizarea proletariatului;
4. Importanța descoperirii plusvalorii pentru mișcarea revoluționară a proletariatului.

Pentru pregătirea temei profesorul va indica elevilor capitolele din manual care trebuie adîncite, precizînd importanța acestora pentru înțelegerea problemelor ce se vor discuta în seminar.

În afară de manual, profesorul va recomanda din Documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. paginile care se referă la situația clasei muncitoare din țările capitaliste în etapa actuală. De asemenea, profesorul va îndruma pe elevi să studieze presa și să extragă date și fapte pentru a putea ilustra procesul pauperizării maselor în țările capitaliste. Bibliografia recomandată pentru fiecare seminar nu trebuie să depășească 15 pag.

Considerăm că studierea acestor materiale, în afară de capitolele din manual, nu poate duce la supraîncărcare; seminariile credem că este bine să se țină o dată pe lună, maximum la trei săptămîni, iar majoritatea materialelor recomandate să se studieze și în cadrul cercurilor de învățămînt politic organizate pe linie de U.T.M.

De asemenea, socotim că pregătirea elevilor pentru seminar trebuie să fie o preocupare permanentă a profesorului. El trebuie să controleze în mod sistematic modul în care se pregătesc elevii, să-i ajute în înlăturarea greutăților ivite pe parcurs,

să-i învețe să conspecteze bibliografia, să facă extrase din ziare, să le dea consultații, în așa fel încît, fără să le înăbușe independența, să fie convins că toți elevii se pregătesc pentru seminar.

O altă problemă importantă pe care o ridică această formă de organizare a muncii didactice o constituie conducerea dezbaterilor în timpul seminarului.

Intrucît seminarul urmărește să deprindă pe elevi să-și expună ideile, convingerile, în mod sistematic, logic închegate, argumentate, în mici expuneri complete și corecte din punct de vedere al formei de exprimare, profesorul va conduce în așa fel seminarul, încît să nu fragmenteze expunerile, să nu întrerupă elevii în timpul expunerii și să antreneze întreaga clasă pentru observații și completări. El poate întrerupe pe elev numai atunci cînd expunerea acestuia nu se încadrează în subiect sau cînd face greșeli mult prea grave. Greșelile din expunerile elevilor, omisiunile, precum și formulările greșite nu trebuie corectate de profesor decît atunci cînd colectivul clasei nu a reușit să le sesizeze.

Măiestria profesorului constă tocmai în a-i obișnui pe elevi cu acest mod de desfășurare a muncii în seminar.

In timpul expunerii elevilor, profesorul nu trebuie să facă aprecieri pentru a nu împiedeca participarea creatoare la dezbateri a clasei și a nu deruta pe elevul care a luat cuvîntul.

Seminarul are o valoare educativă deosebită, dacă studierea teoriei nu este ruptă de viață și de practica social-istorică, ci este legată în mod indisolubil de evenimentele actuale ale vieții internaționale și de sarcinile actuale ale politicii partidului. Firul conducător în decursul întregului seminar trebuie să-l constituie analiza teoriei considerate nu numai ca mijloc de cunoaștere a lumii, ci în special ca mijloc de transformare a ei în interesul oamenilor muncii. De aceea, profesorul va cere elevilor ca în expunerile lor să se refere la fapte și acțiuni din practica de luptă a clasei muncitoare, din practica construcției societății socialiste, comuniste.

De exemplu, la tema indicată pentru seminar — „Plusvaloarea, esența exploatării capitaliste" elevii vor trebui să se refere la date din viața clasei muncitoare din țările capitaliste și pe baza acestor fapte să fie conduși pentru a trage singuri concluzia că legea descoperită de Marx acționează cu mai multă vigoare, în țările capitaliste, în etapa actuală.

Profesorul trebuie să creeze în seminar o atmosferă de discuții, să stimuleze lupta de opinii, pentru ca în felul acesta elevii să se deprindă cu susținerea fermă și argumentată a convingerilor lor, să fie educați în spiritul combativității și al intransigenței față de ideile străine marxism-leninismului.

Pregătindu-se pentru seminar, profesorul trebuie să-și formuleze unele întrebări ajutătoare, menite să stimuleze discuțiile în cazul cînd acestea lîncezesc, ca și unele răspunsuri ce trebuie date la întrebările elevilor. Nu este permis profesorului să lase chestiuni nelămurite.

De asemenea, profesorul trebuie să știe să pună unele întrebări care să stimuleze gîndirea elevilor și necesită răspunsuri care nu au fost date de-a gata în materialele parcurse în clasă la lecții sau în materiale recomandate în bibliografie. Desigur că asemenea probleme trebuie să fie bine alese, să nu depășească posibilitățile elevilor.

Seminarul considerăm că este bine să se încheie cu concluzia profesorului. In concluziile finale profesorul — timp de maximum 5 minute — trebuie să facă o sistematizare succintă, logică a temei, să scoată în evidență esențialul și importanța actuală

a problemelor. De asemenea, trebuie să facă aprecieri asupra modului în care a fost rezolvată fiecare problemă și asupra felului în care s-au prezentat elevii.

O altă problemă pe care o ridică introducerea seminarului și care decurge din specificul activității în școala medie de cultură generală se referă la faptul dacă seminarul poate constitui un prilej de apreciere prin notă.

Considerăm că verificarea prin notă nu face parte din sarcinile principale ale acestei forme de muncă didactică. Totuși, seminarul oferă posibilități largi de apreciere a volumului și calității cunoștințelor elevilor. În cadrul dezbaterilor atît de complexe se evidențiază capacitatea de sinteză și maturitatea de gîndire a elevilor.

Aprecierile trebuie să fie reținute de profesor și concretizate în note cu ocazia verificării în cadrul lecțiilor curente, pentru a nu se deplasa atenția de la sarcinile principale ale seminarului și pentru a nu se împiedica participarea liberă și activă a tuturor elevilor la fiecare seminar. Elevii trebuie, însă, să știe că nivelul discuțiilor purtate de ei în seminar se va avea în vedere la notarea în cadrul verificării curente, la definitivarea mediilor.

*

Seminarul — bine organizat și pregătit — pe teme judicios alese, condus cu măiestrie pedagogică, dezvoltă la elevi interesul pentru problemele filozofice și politico-sociale, le dezvoltă capacitățile intelectuale, le formează concepția materialist-dialectică, ridică, în general, eficiența procesului de învățămînt.

Îmbinînd armonios activitatea de gîndire pe care o depune elevul în cadrul lecției, sub îndrumarea permanentă a profesorului, cu aceea a unei participări mai active a lui în seminar, activitate care se caracterizează printr-un nivel mai înalt al independenței și al spiritului creator, procesul de învățămînt contribuie la formarea la elevi a unei discipline a muncii intelectuale și răspunde în felul acesta, în mai mare măsură, cerințelor actuale ale școlii noastre.

Obișnuiți în seminar cu dezbaterile și cu lupta de opinii, obișnuiți să vadă, întotdeauna, în orice expresie teoretică, oglindirea realității vii, a practicii social-istorice a oamenilor, absolvenții școlii medii de cultură generală devin militanți pasionați în lupta pentru construirea socialismului și a comunismului.

În afară de faptul că prin această formă didactică folosită în predarea bazelor marxism-leninismului se răspunde la un nivel superior cerințelor care stau în fața școlii medii de cultură generală, se creează, totodată, și condiții mai bune pentru ca în învățămîntul superior, studierea bazelor marxism-leninismului să se ridice pe o treaptă mai înaltă.

Lector univ. VASILE BUNESCU
și
Prof. STELA POPESCU
Cercetători științifici principali la
Institutul de științe pedagogice

PENTRU RIDICAREA NIVELULUI MUNCII POLITICO-EDUCATIVE A ORGANIZAȚIILOR DE U.T.M. ȘI DE PIONIERI DIN ȘCOALĂ

Plenara lărgită a Comitetului Central al U.T.M. din 3—4 aprilie a.c. a dezbătut sarcinile organizațiilor U.T.M. privind educarea comunistă a elevilor, mobilizarea acestora la însușirea temeinică a cunoștințelor teoretice și practice, îmbunătățirea activității organizației de pionieri. La plenară au fost invitați activiști cu munci de răspundere care lucrează în mijlocul tineretului școlar, reprezentanți ai Ministerului Învățământului, directori de școli și case de pionieri, diriginți profesori și învățători. Participarea la plenară a unui mare număr de cadre didactice cu experiență pedagogică a contribuit la dezbaterea problemelor puse în discuție în lumina necesității de a folosi în munca educativă cu pionierii și elevii tot mai multă măiestrie pedagogică. Plenara Comitetului Central al U.T.M. a prilejuit un larg schimb de experiență între participanți, dezbătînd sarcinile care stau în fața organizațiilor U.T.M. pentru continua îmbunătățire a muncii politico-educative în rîndul tineretului școlar.

Plenara din aprilie a Comitetului Central al U.T.M. a avut loc în condițiile cînd în țara noastră, sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, poporul nostru obține succese remarcabile pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste. Întreaga noastră patrie este un vast șantier, care înscrie zi de zi noi realizări, noi victorii. Una din cele mai valoroase realizări ale regimului nostru democrat-popular este școala noastră nouă. Pentru prima dată în istoria poporului nostru întregul tineret de vîrstă școlară este cuprins în școli. Pe băncile școlilor de toate gradele se află acum peste 3 100 000 de tineri. Numai numărul elevilor din clasele I—VII a fost în anul școlar 1961—1962 mai mare cu peste un milion față de anul 1938. O dată cu anul 1961 a început trecerea trepfată la învățămîntul general de 8 ani. Se întărește continuu baza materială a școlii ; în ultimii doi ani au fost date în folosință peste 7 500 săli de clasă, ceea ce reprezintă o jumătate din numărul construcțiilor prevăzute în planul de șase ani.

Plenara a scos în evidență faptul că pe baza acestor minunate condiții create de partid școlii și învățămîntului, prin eforturile unite ale cadrelor didactice și ale organizațiilor U.T.M. au fost obținute o seamă de rezultate pozitive în mobilizarea elevilor la însușirea cunoștințelor teoretice și practice, în munca politico-educativă. Sub conducerea organizațiilor de partid, în școli se formează un tineret nou, cu temeinice cunoștințe, care se pregătește să participe la munca avîntată a întregului popor pentru continua înflorire a patriei noastre socialiste. În anul școlar 1960—1961 procentul promovaților în învățămîntul de cultură generală a fost de 95%, iar în școlile profesionale și tehnice, care constituie veriga principală în pregătirea viitorilor muncitori și tehnicieni, de 97%.

Aceste rezultate bune se datoresc și faptului că a crescut numărul organizațiilor U.T.M. din școli care se ocupă îndeaproape de educația politică a utemiștilor, de for-

marea conștiinței lor socialiste, a dorinței de a-și însuși cît mai temeinic cunoștințele predate pentru a deveni folositori patriei. În multe școli organizațiile U.T.M., în colaborare cu cadrele didactice, se preocupă de organizarea în mod plăcut și educativ a timpului liber al elevilor, desfășoară o multilaterală activitate cultural-artistică și sportivă corespunzătoare vîrstei și preocupărilor elevilor.

Realizările obținute, cît și deficiențele în munca organizațiilor U.T.M. din școli au fost dezbătute în adunări generale deschise, cu participarea cadrelor didactice. În toate școlile, sub conducerea organizațiilor de partid, organizațiile U.T.M. au trecut la transpunerea în viață a hotărîrilor plenarei C.C. al U.T.M.

★

Uniunea Tineretului Muncitor este organizația revoluționară de masă a tineretului din patria noastră, organizație condusă de partid, a cărei sarcină principală este educarea comunistă a tineretului. În cuvîntarea ținută la adunarea festivă a tineretului din Capitală consacrată celei de a 40-a aniversări a creării U.T.M. și „Zilei tineretului" din Republica Populară Romînă, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a spus: „Organizația revoluționară a întregului tineret din patria noastră, Uniunea Tineretului Muncitor, ținînd sus steagul glorios de luptă al U.T.C.-ului, îndeplinește cu cinste sarcinile încredințate de partid, de educare și mobilizare a tineretului în opera de construire a socialismului. U.T.M. și-a cîștigat pe merit dragostea și prețuirea partidului și poporului nostru".

Organizația revoluționară de tineret din școală are sarcina de a fi primul ajutor al conducerii școlii în munca instructiv-educativă și, sub directa conducere a organizației de partid, desfășoară o activitate proprie, specific tinerească. Școala și organizația U.T.M. au același scop — pregătirea generației viitoare de constructori ai socialismului, făurirea omului nou, care va munci și trăi în comunism. Realizarea acestui țel măreț — urmărit atît de școală cît și de organizația de tineret — țel pe care Partidul Muncitoresc Romîn l-a pus în fața noastră, se înfăptuiește prin metode specifice.

Plenara din aprilie a Comitetului Central al U.T.M., discuțiile purtate, subliniază că organizațiile U.T.M. sînt datoare să cultive cu perseverență, zi de zi, în rîndul elevilor, dragostea pentru învățătură, dorința de a-și însuși cunoștințe temeinice. Ele trebuie să dezvolte la elevi simțul răspunderii față de datoria patriotică de a învăța bine, să combată mediocritatea la învățătură, să creeze o opinie de masă împotriva acelora care nu vor să înțeleagă că astăzi învățătura nu este numai o chestiune personală. A învăța temeinic este o îndatorire a fiecărui elev față de clasa muncitoare, față de întregul nostru popor, este o dovadă de recunoștință față de Partidul Muncitoresc Romîn pentru minunatele condiții de viață și învățătură care sînt asigurate astăzi tineretului.

Pentru a explica elevilor toate acestea, pentru a le dezvolta dragostea față de învățătură, organizațiile U.T.M. și de pionieri au la îndemînă numeroase forme și metode de muncă educativă. Adunările generale U.T.M. care dezbat sarcinile elevilor privind însușirea cunoștințelor, adunările care popularizează succesele fruntașilor la învățătură sau în care elevii rămași în urmă la învățătură sînt trași la răspundere de colectivul din care fac parte, analiza periodică a situației la învățătură, au un mare efect educativ. Participarea elevilor la meditații și la consultații, la cercurile științifice și literare, la diferite concursuri, gazetele de perete, activitatea posturilor utemiste de control, a brigăzilor artistice de agitație și încă multe alte forme tinerești de muncă urmăresc mobilizarea elevilor la însușirea temeinică a cunoștințelor, pregătirea lor pentru muncă, pentru viață.

Recenta plenară a C.C. al U.T.M a arătat că o sarcină de răspundere a organizațiilor U.T.M. este de a dezvolta la elevi dragostea față de muncă. Așa cum arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej „factorul hotărîtor al educației comuniste este munca; neobosit să cultivăm în rîndurile tineretului dragostea de muncă, spiritul de disciplină, hotărîrea de a-și dărui elanul și energia clocotitoare operei de construire a socialismului!" [1].

Organizațiile U.T.M. și de pionieri combat unele concepții înapoiate cu privire la munca fizică, cultivă dragostea față de munca productivă, explică elevilor că în țara noastră este prețuit acel om care muncește stăruitor și dovedește în viața sa trăsături morale înaintate; că pentru orice muncă în fabrici, în gospodării agricole colective și de stat este nevoie de cunoștințe multilaterale, de o bună pregătire școlară.

Plenara arată că este necesar ca în orientarea elevilor spre școli profesionale, tehnice, spre institute de învățămînt superior — sarcină permanentă a organizațiilor U.T.M. — să se țină seama de aptitudinile elevilor, de necesitățile economiei naționale. Astăzi, cînd întreaga noastră agricultură a luat calea gospodăriei colective, organizațiile de pionieri și U.T.M. de la sate au sarcina să se preocupe de îndrumarea elevilor spre acele școli care pregătesc cadre necesare agriculturii.

Vizitele în întreprinderi și gospodării agricole colective, preocuparea pentru buna desfășurare a practicii în producție, pentru ca elevii să-și însușească cît mai multe priceperi și deprinderi de muncă, întîlnirile cu fruntași în producție și colectiviști fruntași, acțiunile cultural-educative comune cu tinerii din întreprinderi și din gospodăriile agricole colective sînt principalele căi prin care organizațiile U.T.M. și de pionieri dezvoltă la elevi dragostea față de muncă.

Una din cele mai importante sarcini încredințate de partid U.T.M.-ului este educația politico-ideologică a elevilor, dezvoltarea continuă a atașamentului lor față de cauza partidului, întărirea spiritului de vigilență și combativitate față de orice manifestări ale ideologiei și moralei burgheze.

Adunările generale ale U.T.M. în care se dezbat teme cu profund caracter educativ pe linia dezvoltării patriotismului socialist, a internaționalismului proletar, adunări în care oaspeți ai elevilor și pionierilor sînt muncitori fruntași, activiști de partid și de stat, vizitele în muzee și la locurile istorice, excursiile de cunoaștere a frumuseților și bogățiilor patriei, a construcțiilor socialiste au un rol puternic în educația politică a elevilor. Plenara a arătat că pentru formarea conștiinței politice a elevilor este necesar ca organizațiile U.T.M. să organizeze informări politice de două ori pe lună; o dată o informare consacrată evenimentelor interne și altă dată o informare consacrată evenimentelor internaționale, în care activiști de partid și U.T.M., cadre didactice, ingineri, muncitori, oameni de cultură să vorbească elevilor, pe înțelesul lor, despre desfășurarea evenimentelor politice, despre poziția partidului nostru față de ele. Cercurile de învățămînt politic U.T.M. în care se studiază statutul organizației revoluționare de tineret, conferințele pe teme politice, ideologice, științifice și culturale, au rolul de a lărgi cunoștințele elevilor, de a sădi în conștiința lor simțămîntul datoriei de a lupta pentru cauza partidului.

Întreaga activitate desfășurată de organizațiile U.T.M. și de pionieri urmărește educarea elevilor și pionierilor în spiritul dragostei față de Partidul Muncitoresc Romîn și patria socialistă, formarea lor ca oameni înaintați, cu asemenea trăsături morale cum sînt cinstea, curajul, modestia, dîrzenia, pasiunea pentru tot ceea ce este înaintat în

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej*, „Cuvîntare la Conferința organizației orășenești de partid — București", Scînteia din 3.I.1962.

știință și cultură, spiritul de sacrificiu pentru binele poporului etc. Ținînd seama de vîrsta și dorințele elevilor, organizațiile U.T.M. creează formații corale și de dansuri, brigăzi artistice de agitație, formații de teatru, orchestre, organizează reuniuni tovărășești, excursii, drumeții, concursuri sportive etc.

O sarcină importantă în ce privește organizarea timpului liber al tineretului, pe care recenta plenară o pune din nou în fața organizațiilor U.T.M., este organizarea unor acțiuni comune ale elevilor și tinerilor muncitori, a unor excursii, reuniuni, șezători literare etc. Strînsa prietenie a elevilor cu tinerii muncitori contribuie la educarea utemiștilor din școli în spirit revoluționar, combativ, în spiritul entuziasmului și abnegației pentru cauza partidului.

În ce privește activitatea cultural-artistică și sportivă de masă, plenara din aprilie a C.C. al U.T.M. pune în fața organizațiilor U.T.M. sarcina de a răspunde — prin acțiunile pe care le organizează — dorințelor și intereselor pionierilor și elevilor, de a-i antrena pe toți în asemenea acțiuni. Printr-o bună desfășurare a activității cultural-artistice se va reuși să se organizeze într-un mod plăcut timpul liber al elevilor, să-i sustragă de sub unele influențe străine de ideologia noastră. Lichidarea formalismului și birocratismului în munca unor organizații U.T.M. și de pionieri, îmbunătățirea continuă a formelor și metodelor de muncă tinerești, care antrenează întreaga masă a elevilor și pionierilor, folosirea largă a inițiativei pionierilor și elevilor sînt obiective importante în îmbunătățirea conținutului educativ al acțiunilor pe care le inițiază organizațiile U.T.M și de pionieri.

Partidul a încredințat U.T.M. sarcina îndrumării activității de zi cu zi a organizației de pionieri — organizația politică a copiilor din patria noastră. În activitatea educativă a organizațiilor de pionieri un loc important îl ocupă convorbirile cu fruntașii în muncă, activitățile în aer liber, excursiile, cîntecele și jocurile, întrecerile pionierești, focurile de tabără. Principalul este ca pionierii să înțeleagă ce înseamnă a fi pionier, cum trebuie să învețe și să se comporte pentru a traduce în viață cuvintele angajamentului solemn, ale chemării pionierești.

Plenara din aprilie a C.C. al U.T.M. a subliniat că organizațiile U.T.M. și de pionieri, organizații revoluționare ale tineretului din patria noastră, au sarcini importante în formarea viitoarei generații, că ele trebuie să folosească forme proprii de activitate, forme colective de muncă, în care inițiativa membrilor organizației să joace un rol important.

Viața de fiecare zi demonstrează că organizația U.T.M. nu poate să-și desfășoare în bune condiții activitatea decît în strînsă colaborare cu conducerea școlii, cu profesorii și învățătorii. Colaborarea cu cadrele didactice este o premisă importantă a asigurării unui puternic conținut educativ al întregii activități pionierești și U.T.M. din școală. Înțelegînd bine caracterul organizației, principalele sale sarcini, cadrele didactice vor putea ajuta cu mai mult folos, cu o mai mare eficiență desfășurarea unor acțiuni inițiate de U.T.M. și de organizația de pionieri. Mai există, însă, unele cadre didactice care nu cunosc suficient rolul important pe care-l joacă organizația U.T.M. în formarea tinerei generații, se mai întîlnește tendința de dădăcire din partea unor cadre didactice sau de paralelism în activitatea extrașcolară, care provine din neîncrederea cadrelor didactice în acțiunile pe care le pot iniția și conduce elevii înșiși. În școlile unde organizația U.T.M. și de pionieri este tutelată de profesori și învățători, unde ea nu-și ocupă locul ce i se cuvine, activitatea de organizație nu are un caracter tineresc.

Diriginții și profesorii care doresc să aibă un colectiv sudat de elevi trebuie să cunoască modalitatea de a se sprijini pe organizația de pionieri sau de U.T.M. Este

necesar ca în toate școlile, la anumite perioade, să se discute în consiliul pedagogic despre rolul organizației U.T.M. în școală, despre sarcinile sale cele mai importante.

Prin colaborarea între școală și organizație nu trebuie să se înțeleagă numai punerea de acord a acțiunilor extrașcolare, a vizitelor, excursiilor și serbărilor de tot felul. Firește, aceasta este foarte important. În acest scop, în școli s-au introdus, prin hotărîrea C.C. al U.T.M. și a Ministerului Învățămîntului, planuri comune de activități cultural-artistice și sportive. Dar colaborarea nu constă numai în planificarea judicioasă a activității extrașcolare. Colaborarea între școală și organizația U.T.M. și de pionieri pornește de la stabilirea unor țeluri educative comune, de la stabilirea unor cerințe unice în munca educativă. Învățătorii și diriginții claselor, împreună cu instructorii de detașamente, cu birourile U.T.M. de an și cu secretarii de clasă trebuie să stabilească pentru fiecare perioadă problemele educative cele mai importante pe care trebuie să le urmărească, ținînd seama de vîrsta și preocupările școlarilor, de programa de învățămînt. De pildă, la clasa a III-a, accentul principal al muncii educative cade pe pregătirea celor mai buni școlari pentru a deveni pionieri. Învățătorul clasei împreună cu instructorul de pionieri și cu pionieri mai mari povestesc copiilor despre cravata roșie, despre angajamentul pionieresc, despre viața și activitatea pionierilor, le explică sensul chemării „La luptă pentru cauza Partidului Muncitoresc Romîn, fii gata!" Apariția în clasă a primilor purtători ai cravatei roșii are un puternic rol stimulator, copii se străduiesc să merite această înaltă cinste. Această atmosferă este favorabilă însușirii temeinice a cunoștințelor și învățătorul amintește în permanență școlarilor că a fi pionier înseamnă în primul rînd a învăța bine. Greșesc acei învățători care formează copiilor impresia că ei sînt aceia care îi primesc sau nu în organizația de pionieri. Firește, cînd un școlar cere să fie primit în organizația de pionieri este consultat și învățătorul clasei. Dar copilul trebuie să știe că colectivul pionieresc îl primește în rîndurile sale, că tovarășii săi, îndrumați de organizația U.T.M., hotărăsc în ultimă instanță dacă merită să primească cravata roșie.

Dirigintele unei clase mai mari poate găsi întotdeauna sprijin la utemiști în rezolvarea unor probleme educative. El trebuie să considere organizația U.T.M. din clasă drept nucleu al colectivului primar, trebuie să ia parte la adunările U.T.M., să-și exprime părerea despre munca utemiștilor, despre problemele pe care organizația de tineret ar trebui să le rezolve. Privind cu încredere organizația U.T.M. din clasă, pe tinerii săi conducători, care adeseori au mult entuziasm dar puțină experiență, dirigintele va găsi întotdeauna în organizația U.T.M. primul său ajutor.

Și organizațiile U.T.M. au nevoie de ajutorul cadrelor didactice, al diriginților. În acțiunile menite să dezvolte dragostea față de învățătură și muncă, în organizarea celor mai interesante acțiuni în timpul liber al elevilor, diriginții și profesorii le pot sprijini cel mai bine, cu competență, cu tact pedagogic.

Conducerea școlii, directorul este factorul principal în stabilirea unor măsuri, a unor norme de colaborare cu organizația U.T.M. și de pionieri. Depinde foarte mult de conducerea școlii ca activitatea organizațiilor de tineret să fie apreciată de către cadrele didactice, ca profesorii și învățătorii să-i acorde sprijinul necesar.

Sub conducerea organizației de partid, direcțiunea școlii, în colaborare cu secretarul U.T.M. pe școală, elaborează planul comun de activități cultural-educative și sportive. Conform instrucțiunilor C.C. al U.T.M. și ale Ministerului Învățămîntului, planul comun, alcătuit trimestrial, prevede toate activitățile organizate cu elevii în afara lecțiilor. Planul comun prevede cine răspunde — din partea cadrelor didactice și a activului U.T.M. — de îndeplinirea diferitelor acțiuni. În planul comun își găsesc

loc, de asemenea, acțiunile pe care diriginții, profesorii, în colaborare cu organizațiile U.T.M. și detașamentele de pionieri, le inițiază: vizitarea unor muzee sau expoziții, cunoașterea ținutului natal, înfrumusețarea clasei, vizionări colective de spectacole, lectura și discutarea unor cărți, participarea la diferite formații artistice etc.

Planul comun de activități culturale și sportive este una din cele mai reprezentative forme ale colaborării între școală și organizație, reunind inițiativa tineretului, dorințele și preocupările elevilor, cu sprijinul cadrelor didactice, al educatorilor. Consultarea masei de elevi în alcătuirea programei de activități cultural-educative care se face în adunări ale U.T.M. și pionierești este foarte importantă, căci ea asigură participarea activă a elevilor la îndeplinirea sarcinilor stabilite. În același timp, dorințele elevilor sînt canalizate spre acțiuni care urmăresc cel mai bine țelurile educative.

Colaborarea dintre școală și organizație, exprimată atît de clar în planul comun, se realizează numai dacă există străduințe comune din partea cadrelor didactice și a organizațiilor U.T.M. ca planul să prindă viață, ca acțiunile care se întreprind să aibă maximum de eficiență educativă.

★

În toate școlile din țară secretarii comitetelor U.T.M., instructorii superiori de pionieri sînt cadre didactice. Utemiști, membri sau candidați de partid, profesorii și învățătorii care răspund de desfășurarea muncii de organizație în școală, prin maturitatea lor politică asigură îndeplinirea în bune condiții a principalelor sarcini ale U.T.M. și ale organizației de pionieri — educarea politică a elevilor, pregătirea lor pentru viață, pentru munca în folosul cauzei socialismului și a comunismului.

În același timp, cadrele didactice, prin pregătirea lor pedagogică, pot asigura cel mai bine îndrumarea activităților, în așa fel încît să aibă maximum de eficiență educativă. În organizațiile U.T.M. și de pionieri există forme de activitate specifice, îndeobște cunoscute. Dar pentru ca ele să prindă viață, pentru ca ele să ocupe un loc de seamă în formarea generației tinere trebuie să ai cunoștințe și tact pedagogic. Un bun pedagog își dă seama întotdeauna de stadiul în care se află formarea și închegarea colectivului de elevi, el poate aprecia cel mai bine interesele, preocupările copiilor, în raport cu vîrsta lor, cu programa școlară. Pe baza acestor aprecieri, un pedagog va ști întotdeauna să dozeze activitățile, să găsească acea formă de activitate care în acel moment ar avea cea mai mare eficacitate. Profesorii știu foarte bine că uneori o adunare, o convorbire este foarte necesară pentru a preciza unele cerințe, pentru a preciza atitudinea elevilor față de unele întîmplări din clasă sau față de faptele colegilor. Profesorii știu însă, în același timp, că de multe ori o plimbare în pădure, un meci de volei, pot avea mai bune rezultate decît multe expuneri despre colectiv.

Pe lîngă găsirea și folosirea celor mai bune forme de muncă, instructorii de pionieri, secretarii U.T.M., pot asigura înaltul conținut educativ al acțiunilor întreprinse. Nu este așa de ușor să organizezi o adunare U.T.M., de pildă. Pentru aceasta nu este suficient să cunoști tema și s-o anunți. Numai avînd o bună pregătire pedagogică vei putea găsi tema cea mai potrivită pentru adunare, căile pentru a asigura mobilizarea și participarea activă a elevilor la dezbateri, căile pentru fixarea primelor rezultate ale adunării, pentru desăvîrșirea lor. Excursiile, șezătorile, dezbaterea colectivă a unor cărți, acțiunile de muncă patriotică vor avea rezultatele dorite numai dacă vor fi organizate cu multă măiestrie pedagogică.

Pentru profesorii care primesc sarcina de a munci cu utemiștii și pionierii, această sarcină ridică numeroase probleme. Printre acestea un loc important îl ocupă atitudinea

justă a lor față de elevi. Ei trebuie să devină prieteni mai mari ai pionierilor și elevilor, astfel încît elevii să se adreseze lor ca unor secretari ai U.T.M. sau instructori de pionieri, trebuie să găsească tonul potrivit, căile prin care să se apropie de elevi. Acestea le pot rezolva numai petrecîndu-și timpul liber în mijlocul elevilor, numai folosind tot entuziasmul, toată priceperea pentru a deveni tovarăși apropiați ai elevilor.

Activitatea U.T.M. și pionierească este vastă și multilaterală. Buna ei desfășurare se realizează numai cu condiția ca în fruntea elevilor să fie un activ puternic, format din cei mai buni utemiști și pionieri. Instruirea și conducerea activului U.T.M. și de pionieri este una din cele mai importante preocupări ale secretarului și instructorului. Bazîndu-se pe inițiativa activului, pe entuziasmul său și pe puterea sa de muncă, convins fiind că activul este în stare să antreneze masa de pionieri și elevi în acțiunile inițiate, secretarul U.T.M., instructorul superior de pionieri vor reuși să pună în viață toate măsurile educative pe care plenara C.C. al U.T.M. le-a pus în fața organizației, vor reuși să imprime un înalt conținut pedagogic muncii de organizație.

★

Recenta plenară a C.C. al U.T.M. care a dezbătut sarcinile principale ale organizațiilor U.T.M. și de pionieri în îmbunătățirea muncii politice-educative are o deosebită însemnătate pentru școala noastră. Pentru cadrele didactice a devenit și mai limpede rolul important al organizației U.T.M. și de pionieri în educarea generației tinere, principalele sale sarcini. Din lucrările plenarei se desprind învățăminte însemnate cu privire la necesitatea și căile colaborării dintre școală și organizațiile de tineret, cu privire la felul cum trebuie să muncească și să se comporte secretarul comitetului U.T.M. și instructorul superior de pionieri, cu privire la necesitatea tratării problemelor de organizație cu mai multă competență pedagogică. Aplicarea în viață a învățămintelor Plenarei C.C. al U.T.M. va duce la continua îmbunătățire a sarcinii de mare răspundere pe care partidul a trasat-o școlii și organizației U.T.M. — formarea generației viitoare care va munci și va trăi în comunism.

AGHI ARDELEANU

VACANȚA DE VARĂ — PERIOADĂ DE BOGATĂ ACTIVITATE EDUCATIVĂ

Vacanța de vară reprezintă astăzi un izvor de bucurii pentru elevi, profesori și educatori. Această bucurie este îndreptățită. După un an de activitate intensă, școlile culeg roadele din ce în ce mai bogate ale acestei munci, dînd patriei serii de absolvenți înarmați cu cunoștințe temeinice și pregătiți să le aplice în practică, în scopul desăvîrșirii construcției socialismului.

În regimul burghezo-moșieresc, vacanța de vară era doar un bun al fiilor de exploatatori. Astăzi elevii cunosc o nouă vacanță: vacanța fiilor oamenilor muncii care duc o viață fericită, în condițiile optime de dezvoltare multilaterală a personalității.

Această vacanță este de o vîrstă cu elevii care anul acesta ajung la majorat.

Prin grija partidului și a statului nostru sînt puse la dispoziția școlilor fonduri însemnate pentru organizarea odihnei tineretului școlar.

În fiecare an, pionierii și elevii de pe întinsul patriei noastre au posibilitatea să-și petreacă zilele de vacanță în excursii, în taberele organizate la munte sau la mare, la cluburi sau în taberele locale din apropierea localității unde trăiesc și învață, la bazele sportive, la căminele culturale, la casele sau palatele de pionieri etc.

În înțelesul nou, socialist, vacanța nu reprezintă o pauză în munca de educare comunistă a tinerei generații, ci *continuarea* ei în alte forme, cu aceeași răspundere pentru profesori și educatori. Una din sarcinile de seamă ce revine cadrelor didactice este conducerea pedagogică a muncii de învățare, în sensul de a asigura dezvoltarea armonioasă a elevilor prin păstrarea echilibrului între muncă și odihna rațională. În vacanță trebuie ca ritmul de viață să asigure o odihnă activă, reconfortantă.

Una din principalele forme organizatorice ale activității elevilor pe perioada vacanței de vară este *tabăra*, ca loc de recreere a tineretului școlar. În regiunile cele mai frumoase ale patriei noastre, tineretul are prilejul să petreacă o vacanță plăcută. Sarcinile principale în organizarea taberelor centrale revin regiunilor-gazdă, ajutate de colectivele de inspectori ai secțiilor de învățămînt din regiunile beneficiare.

În acest an, colectivul secției de învățămînt a Sfatului popular al regiunii București și colectivele de inspectori ai secțiilor raionale au analizat experiența anilor precedenți, îndreptîndu-și atenția asupra stabilirii elevilor pentru taberele centrale și regionale, ținînd seama de recomandările școlilor pentru cei mai buni elevi la învățătură, ca și pentru cei indicați să-și petreacă vacanța în stațiuni climaterice.

Experiența ne-a arătat că, uneori, au mers în tabere și cadre didactice care considerau vacanța un concediu de odihnă în care educatorii sînt absolviți de orice sarcini. Desigur vacanța trebuie să reprezinte și pentru cadrele didactice un prilej de reconfortare, fără însă ca acestea să neglijeze munca de educare continuă a elevilor.

O importanță deosebită în pregătirea elevilor pentru tabere și excursii o au și consfătuirile cu părinții în care se dezbat toate problemele de conținut și organizatorice de a căror rezolvare depinde buna desfășurare a activității în tabere.

Parcurgînd scrisorile trimise de elevi în perioada petrecută în tabără, cînd au cunoscut locurile pitorești ale patriei noastre și construcțiile ridicate în anii regimului de democrație populară, ne dăm seama de puternica influență educativă a excursiilor asupra elevilor.

Relatările elevilor confirmă adevărul că realitatea socialistă oferă un cadru pozitiv de formare și dezvoltare a atitudinii juste față de muncă și de oamenii muncii, a dragostei pentru patria socialistă, a calităților și sentimentelor morale specifice omului nou.

Aceste activități organizate în afară de influența educativă exercitată asupra elevilor contribuie, pe timpul verii, la verificarea și consolidarea cunoștințelor elevilor dobîndite de aceștia în cursul anului, la obținerea unor cunoștințe noi.

Vizitînd diferite fabrici și uzine, eleva B. E. scrie de ex.: „...E greu de spus ce te-a impresionat mai mult. Cînd ieși afară te simți copleșit pentru că totul îți vorbește de mintea și puterea omenească.

Ceea ce impresionează la muncitorii din uzinele „Electroputere" din Craiova este seriozitatea cu care lucrează, interesul pe care-l depun în muncă..."

Sau: „...frumoase și minunate sînt realizările regimului democrat-popular. N-am fost pînă acum în București scrie eleva S. A. din Roșiori de Vede, dar compar noile construcții cu cele vechi și mă întreb cum o să arate în curînd capitala patriei noastre. Îmi pare rău că nu sînt mai mare să-mi aduc și eu mai degrabă partea mea de contribuție la realizarea marilor construcții."

Alt elev scrie: „...Mă simt copleșit de tot ce am văzut și am trăit. Avem o țară frumoasă, o țară care înflorește zi de zi. Mulțumesc partidului și guvernului care mi-au creat asemenea condiții pentru muncă și odihnă. Activitatea din tabără mi-a creat și posibilitatea să-mi conturez tot mai mult rostul meu de viață în viitor".

Scrisorile elevilor vorbesc despre construcția gigantului combinat metalurgic de la Galați, despre munca însuflețită din portul Constanța sau despre produsele românești exportate în alte țări și continente, ducînd faima țării noastre prin cuvintele simple: „Fabricat în R.P.R.".

Activitatea educativă desfășurată în taberele centrale este continuată și după ce elevii s-au întors la școlile lor. Atît educatorii cît și elevii care au mers în tabere transmit și altora impresiile și cunoștințele dobîndite, prin presa locală, prin gazetele de perete, în ședințele cu părinții etc.

În taberele organizate de regiunea București își petrec vacanța, în acest an, 1800 de elevi și 90 de cadre didactice. Una din aceste tabere se află pe malul lacului Snagov și alta în pădurea de la Vîrteju, pe malul Argeșului.

În planul organizatoric al taberelor s-au stabilit o serie de sarcini și acțiuni menite să ridice calitatea muncii educative la nivelul condițiilor tot mai bune asigurate de statul nostru.

O atenție deosebită s-a dat, anul acesta, organizării excursiilor și drumeției cu elevii din taberele regionale. Și anul trecut s-au organizat vizite în satele învecinate și în unitățile socialiste din agricultură. Anul acesta, toți elevii din taberele regionale vor vizita Capitala și vor avea posibilitatea să cunoască întreprinderile de mare importanță economică din jurul Bucureștiului, ca și instituțiile culturale.

Taberele centrale și regionale cuprind însă un număr restrîns de elevi. Majoritatea elevilor își petrec vacanța de vară în localitățile natale sau în jurul acestora, în tabere locale organizate de școală.

Rezultatele activității educative din taberele locale depind de buna organizare a programului, de acțiunile educative inițiate, de activitățile interesante și atractive.

Taberele locale s-au organizat la marginea orașelor și satelor, pe malurile apelor, lîngă păduri, pentru ca elevii să-și petreacă vacanța în mijlocul naturii. De pildă, Școala de 8 ani din comuna Șoldanu organizează o astfel de tabără pe malul Argeșului, Școala de 8 ani din Snagov organizează o tabără pe malul lacului Snagov etc.

În taberele locale nu lipsesc terenurile sportive. Concursurile sportive, rațional organizate, contribuie la fortificarea organismului elevilor și la exersarea acestora în diferite ramuri sportive.

Într-o conferință cu profesorii de educație fizică din regiunea noastră s-a subliniat necesitatea construirii de terenuri sportive cu mijloace locale în toate comunele și satele. În regiune există în prezent numeroase asemenea terenuri.

Un loc important, în cadrul acestor activități, îl ocupă activitatea cultural-artistică. În regiunea noastră s-au prezentat la concursul pionierilor și școlarilor din anul acesta, la faza regională, 30 coruri, 15 brigăzi artistice de agitație, 10 echipe de teatru, 29 echipe de dansuri. Concursul a marcat o creștere simțitoare a numărului echipelor artistice școlare, a conținutului și a nivelului de interpretare al acestora.

În vacanța de vară, aceste preocupări sînt urmărite și continuate. Activitatea pe care o desfășoară elevii în vacanța de vară la căminele culturale, la cluburi, face parte integrantă din activitatea taberei școlare locale.

De asemenea o deosebită importanță se acordă pe linie educativă acțiunilor de îngrijire a terenurilor școlare agricole, dezvoltării interesului elevilor pentru muncile agricole. Viitorii noștri colectiviști trebuie înarmați cu temeinice cunoștințe teoretice și deprinderi practice agricole.

În regiunea București, o serie de școli s-au angajat să lucreze suprafețe de pămînt pînă la 3 ha în cadrul gospodăriilor agricole colective. Produsele revin gospodăriei, școala primind valoarea zilelor de muncă realizate. Cu aceste sume școlile își procură materiale sportive sau organizează excursii în regiunea noastră și în alte regiuni. De aceea, am considerat că în cadrul programului taberei școlare locale poate să fie inclusă și munca de întreținere a acestor loturi. O astfel de activitate, bine organizată, este antrenantă, interesantă și cu reale rezultate instructiv-educative.

La una din ședințele organizate pe plan central s-a dezbătut problema dacă întreținerea lotului în vacanța de vară nu prejudiciază odihnei elevilor. În discuțiile purtate asupra diferitelor aspecte ale acestei activități s-a manifestat, uneori, teama de a nu supraîncărca elevii pe timpul vacanței. Experiența acumulată de școlile din regiunea noastră arată că acolo unde suprafața terenului școlar nu depășește 3 ha, mărimea ei fiind în raport cu numărul de elevi, că acolo unde școala este încadrată cu un colectiv puternic de educatori, sub conducerea unui director competent, terenul școlar poate fi întreținut în vacanța de vară fără să dăuneze odihnei elevilor.

În condițiile încheierii procesului de colectivizare a agriculturii, cînd majoritatea lucrărilor sînt mecanizate, elevilor le rămîne de executat doar lucrări ușoare: prășit, plivit, polenizarea artificială etc.

Plenara C.C. al P.M.R. din 30 iunie—1 iulie 1961 a trasat ca sarcină școlilor să contribuie la cultivarea duzilor, la creșterea viermilor de mătase și a albinelor. Aplicînd sarcinile trasate de partid, 139 școli de 8 ani din regiunea București cresc

albine și 378 școli de 8 ani cresc viermi de mătase. Pe timpul vacanței, sarcinile se mențin. În felul acesta, în cadrul activității din tabără, elevii au largi posibilități de îmbogățire a cunoștințelor teoretice și de legare a acestora de viața practică.

Programul unei tabere locale cuprinde, de asemenea, întreceri sportive, lectură în biblioteca școlii sau în biblioteca sătească, întâlniri cu activiști și fruntași în muncă, simpozioane, informări politice, activități de utilitate socială etc.

Un program de tabără locală cuprinde două sau trei acțiuni pe săptămână. Inspectorii secției noastre de învățământ manifestă o deosebită grijă în munca de îndrumare și control pentru asigurarea odihnei și educației elevilor în taberele locale, pe baza unui program rațional.

O altă formă de activitate folosită cu succes în vacanța de vară o reprezintă *cluburile școlare* organizate pe lângă casele de cultură sau pe lângă întreprinderile industriale și agricole care dispun de o bază materială necesară desfășurării unei activități artistice și culturale. În cadrul cluburilor elevii au posibilitatea să se distreze și să organizeze activități comune cu tineretul din aceste întreprinderi.

În tradiția școlilor noastre au intrat și *taberele de muncă și odihnă organizate în G.A.S.*, în care elevii de vârstă școlară mare din școlile medii ajută la muncile agricole și desfășoară activități cultural-obștești împreună cu tineretul din aceste unități agricole socialiste. În aceste condiții, elevii cunosc mai bine preocupările tineretului muncitor. În vara aceasta s-au organizat în regiunea noastră 20 de asemenea tabere, care cuprind 2000 de elevi.

Un alt mijloc important de educație comunistă a tineretului și de reconfortare pe timpul vacanței îl constituie *excursia școlară*. Spre deosebire de excursiile din timpul anului școlar, care au de cele mai multe ori un caracter tematic, legat de predarea unui anumit obiect de învățământ sau de un sistem de lecții, excursia organizată în vacanță are un caracter complex.

Folosind cu multă grijă acest mijloc de educație multilaterală a tineretului școlar, statul nostru a alocat fonduri importante pentru organizarea excursiilor școlare. Numai școlilor din regiunea București le-a fost alocată, în acest scop, suma de 1.000.000 lei. Un număr de 1500 de elevi vor merge în excursii de lungă durată în diferite regiuni ale țării, iar 8.500 elevi vor participa la excursii în cadrul regiunii.

Itinerariile excursiilor au fost stabilite de Secția de învățământ ținându-se seama de propunerile școlilor și de cerințele pedagogice. S-a urmărit ca itinerariul să corespundă vârstei elevilor în ceea ce privește rezistența la oboseală și mai ales puterea de înțelegere a obiectivelor ce urmează a fi cunoscute.

Pentru educația politică a elevilor s-a avut grijă ca, în cadrul excursiilor, să fie cunoscute regiuni pitorești, locuri istorice, muzee, mari obiective economice (întreprinderi socialiste din industrie și agricultură) și instituții de artă și cultură, care contribuie la cunoașterea de către elevi a realizărilor regimului de democrație populară.

Astfel, cele 18 excursii programate în vara aceasta de regiunea noastră se vor face pe itinerarii ca :

1. București — Constanța — Galați — Bacău — Bicaz — București ;
2. București — Doftana — Brașov — Sibiu — Hunedoara — Craiova— București;
3. București — Craiova — Timișoara — Arad — Hunedoara — București.

O altă excursie va fi făcută în Delta Dunării.

În organizarea excursiilor și a taberelor s-a ținut seama de experiența anilor precedenți și s-au luat măsuri corespunzătoare pentru a fi lichidate unele lipsuri în

orientarea, organizarea și desfășurarea acestor activități. De pildă, s-a observat că în organizarea excursiilor de vară profesorii acordă o anumită preponderență unor obiecte de învățămînt, adesea în dauna altora, după specialitatea profesorului care conduce excursia. Ca urmare, s-a indicat ca la pregătirea multilaterală a excursiei să contribuie întreg colectivul școlii, iar din colectivul de conducere al excursiei să facă parte profesori de mai multe specialități. Numai în felul acesta poate fi atins scopul complex al excursiilor organizate în vacanța de vară.

Pregătirea organizatorică și pedagogică a excursiilor face parte integrantă din excursie și determină în mare măsură atingerea scopului ei. Iată bunăoară cum s-au pregătit, din punct de vedere pedagogic, excursiile organizate de Școala medie serală din Giurgiu, de Școala de 8 ani Suhaia-Zimnicea și de altele — pe diferite itinerarii, în țară.

După stabilirea planului excursiei și a colectivului de conducere, s-a indicat bibliografia, a fost popularizată excursia, s-au făcut călătorii imaginare, expuneri cu privire la locurile și întreprinderile pe unde vor merge excursioniștii. S-au făcut, de asemenea, pregătirea materială, s-au organizat ședințe cu părinții și alte acțiuni menite să asigure îndeplinirea scopului excursiei.

Astfel de excursii îi ajută pe elevi să cunoască mai bine realizările oamenilor muncii, contribuie la dezvoltarea dragostei față de patrie, față de partid.

În sprijinul bunei desfășurări a excursiilor în regiune sînt organizate 5 baze turistice în localitățile: Giurgiu, Buftea, Oltenița, Călărași și Snagov.

Cadrelor didactice le revine sarcina de a asigura o dată cu îndeplinirea sarcinilor educative și o atmosferă de voioșie și optimism, bună dispoziție, entuziasm și disciplină pe toată perioada cît durează excursia.

În acest sistem de educație și odihnă, un volum tot mai mare îl ocupă *drumeția* care, prin excursii scurte, va antrena anul acesta 120.000 elevi din regiunea noastră. Deși se deosebește de primele forme ca tip și ca mijloace de transport, drumeția nu are o importanță mai mică decît celelalte excursii.

Formele în care elevii își pot petrece vacanța de vară, prezentate de noi pe scurt, își au specificul lor. Folosirea cu pricepere a tuturor acestor forme asigură recrearea elevilor, odihna activă, educarea lor comunistă. Cadrele de organizare și conducere a tuturor activităților desfășurate pe timpul vacanței de vară trebuie să se îngrijească în permanență de timpul necesar elevilor pentru joacă și odihnă.

Condițiile asigurate prin grija părintească a partidului și a statului nostru deschid posibilități tot mai largi pentru ca tineretul nostru să-și petreacă vacanța mare în mod plăcut și instructiv, astfel încît la deschiderea noului an de învățămînt elevii să vină cu forțe sporite la școală.

EMIL BILDESCU
șeful Secției înv. a Sfatului Popular
al Regiunii București

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

DE PESTE HOTARE

PROBLEME ALE EDUCAȚIEI COMUNISTE A TINERETULUI DEZBĂTUTE LA CONGRESUL AL XIV-LEA AL UNIUNII TINERETULUI COMUNIST LENINIST

În zilele de 16—20 aprilie 1962 a avut loc în sala Congreselor din Kremlin cel de-al XIV-lea Congres al U.T.C.L. Au participat la Congres delegați ai organizațiilor comsomoliste din toate colțurile U.R.S.S., fruntași ai muncii comuniste din toate sectoarele de activitate și de toate profesiunile, reprezentanți ai vechilor generații de comsomoliști.

Congresul a fost salutat din partea C.C. al P.C.U.S. de Frol Kozlov, membru în prezidiu și secretar al C.C. al P.C.U.S.

De la tribuna Congresului al XIV-lea al U.T.C.L. N. S. Hrușciov a rostit o cuvîntare plină de învățăminte prețioase pentru întregul tineret.

La Congres au participat reprezentanți din peste 65 de țări ale lumii, delegați ai F.M.T.D. și U.I.S.

În chemarea care a fost adresată celui de-al XIV-lea Congres al U.T.C.L. din partea P.C.U.S. se spune că acum, cînd poporul sovietic dă bătălia pentru realizarea grandioaselor obiective stabilite de Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., în vederea creării bazei tehnico-materiale a comunismului, datoria Comsomolului este de a canaliza energia clocotitoare a întregului tineret sovietic spre înfăptuirea practică a planului de puternică dezvoltare a industriei și agriculturii.

Congresul a analizat raportul prezentat de primul secretar al C.C. al U.T.C.L., S. P. Pavlov, raportul comisiei centrale de revizie, Statutul Comsomolului și a ales organele de conducere ale U.T.C.L.

Raportul C.C. al U.T.C.L. a oglindit realizările obținute de organizațiile de Comsomol în ce privește contribuția tineretului la crearea bazei tehnico-materiale a comunismului, munca ideologică, activitatea în domeniul învățămîntului, munca de educație a tinerei generații. Totodată, în raport au fost expuse și sarcinile ce revin Comsomolului, în lumina hotărîrilor Congresului al XXII-lea al P.C.U.S.

Problema educației omului noii societăți s-a găsit în centrul atenției participanților la Congres.

Delegații care au vorbit de la tribuna Congresului al XIV-lea al Comsomolului au subliniat *importanța conducerii de către partid a muncii de educație comunistă a tineretului*, au arătat grija neobosită a Partidului Comunist al Uniunii Sovietice față de tînăra generație și marea încredere ce se acordă tineretului sovietic. Vorbitorii au repetat cu mîndrie cuvintele lui N. S. Hrușciov rostite la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.: „Partidul are încredere în Comsomol, în tineretul sovietic și cheamă tînăra noastră generație înainte — la asalt, pe șantierele comunismului!". În cuvintele lor,

delegații au încredințat Partidul că Comsomolul va ști să merite această înaltă încredere; ei au adus numeroase exemple, menite să confirme acest lucru, din munca creatoare a tineretului în industria grea, la furnalele înalte, în mine, în colhozuri și sovhozuri, în domeniul științei.

Documentele istorice ale Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. stau în prezent la baza întregii munci educative și ideologice a Comsomolului. Ele sînt prelucrate în rîndurile tineretului de către activiști de partid, de Comsomol, de reprezentanți ai sovietelor, de vechi bolșevici, veterani ai muncii, de fruntași în producție. Aproape nouă milioane de tineri și tinere studiază documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. în cercuri de învățămînt politic. O mare răspîndire cunosc cercurile în care se studiază teme cum sînt: Comunismul — sarcina practică a generației noastre, Bazele moralei comuniste, Două lumi — două tinereți etc.

În mod deosebit lucrările Congresului au subliniat importanța *educației morale* a copiilor și tineretului în etapa actuală.

Tovarășul Hruşciov a apreciat faptul că la baza activității sale de educare a tineretului Comsomolul pune Codul moral al constructorului comunismului, formulat în Programul P.C.U.S.. În acest cod sînt întruchipate normele morale care de veacuri au fost stabilite de forțele progresiste ale societății, îndeosebi de clasa muncitoare și de partidul său leninist. Codul moral este pătruns de ideile nobile ale umanismului și ale colectivismului.

„Gîndiți-vă cît de emoționant sună principiile noastre: „Unul pentru toți, toți pentru unul". „Omul omului îi este prieten, tovarăș și frate" — a arătat N. S. Hruşciov. În continuare, N. S. Hruşciov a spus: „Codul nostru este un program de luptă și de viață al luptătorului revoluționar, pe care-l caracterizează înalta principialitate comunistă, patriotismul înflăcărat, internaționalismul socialist, intoleranța față de lipsuri".

În cadrul educației morale un loc deosebit revine *educației în muncă și pentru muncă*. După cum spune tovarășul N. S. Hruşciov la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., comunismul și munca sînt indisolubil legate. Tovarășul Hruşciov a arătat că istoria nu a mai cunoscut un asemenea eroism de masă în muncă, ca cel de care a dat dovadă tineretul sovietic în ultimii ani. Măreața faptă de eroism a tineretului care valorifică pămînturile înțelenite și bogățiile Siberiei — spunea N. S. Hruşciov — va intra pentru totdeauna în istoria poporului sovietic și va servi drept exemplu însuflețitor pentru generațiile viitoare.

Primul secretar al C.C. al P.C.U.S., N. S. Hruşciov, a subliniat că pentru slujirea cauzei comunismului tînăra generație trebuie să învețe cît mai mult și mai temeinic, să muncească cu abnegație, să folosească întreaga experiență acumulată de cei mai buni oameni ai muncii. El a îndemnat pe tineri și tinere să fie cutezători, să lucreze așa cum o cer timpurile noastre minunate, să fie fruntași în muncă, să poarte sus steagul construcției comunismului.

Referindu-se la educația prin muncă a tineretului, în raportul prezentat, S. P. Pavlov a arătat că pregătirea tineretului pentru muncă, educarea dragostei și respectului pentru muncă, ca primă necesitate vitală, constituie esențialul în educația comunistă a tinerei generații. Un fenomen al vremii noastre — spunea S. P. Pavlov — este mișcarea de masă pentru munca comunistă. Trăsătura caracteristică a acestei mișcări este îmbinarea luptei pentru cea mai ridicată productivitate a muncii cu formarea noilor relații sociale și cu consolidarea principiilor morale comuniste.

La Congres s-a subliniat, totodată, faptul că educația prin muncă trebuie să se desfășoare în strînsă legătură cu *educația intelectuală*, pentru ca folosind în practică

cunoştinţele teoretice tineretul să se convingă efectiv de necesitatea îmbinării ştiinţei cu producţia.

În mod deosebit s-a relevat în raportul lui Serghei Pavlov importanţa legării tot mai strînse a şcolii cu viaţa. S-a arătat că aplicarea Legii cu privire la legătura şcolii cu viaţa şi la dezvoltarea continuă a sistemului învăţămîntului public din U.R.S.S. a asigurat largi posibilităţi de educare a atitudinii comuniste faţă de muncă a elevilor, de pregătire a lor pentru participarea activă la construirea comunismului.

Ministrul Învăţămîntului, V. P. Eliutin, a amintit în cuvîntul său de indicaţia lui Lenin că tineretul trebuie să îmbine învăţătura cu munca alături de muncitori şi ţărani. Pentru economia naţională a ţării trebuie pregătiţi cît mai mulţi specialişti capabili să perfecţioneze necontenit procesul de producţie, pe baza celor mai noi realizări ale ştiinţei şi tehnicii — a arătat V. P. Eliutin; aceşti specialişti trebuie să posede şi deprinderi de muncă ştiinţifică, de cercetare şi experimentare; de aceea, Comsomolul are datoria de a ajuta prin toate mijloacele dezvoltarea gîndirii creatoare a tineretului, interesele lui ştiinţifice, năzuinţa de a stăpîni cît mai bine specialitatea aleasă.

Din dezbateri s-a desprins şi faptul că o mare însemnătate au căpătat în privinţa educaţiei prin muncă brigăzile de elevi. Prima brigadă de elevi a luat fiinţă cu cinci ani în urmă într-o şcoală din regiunea Stavropol; de atunci un mare număr de elevi participă la munca agricolă în colhozuri şi ferme, iar exemplul acestora este urmat de tot mai mulţi elevi sovietici.

În prezent, un accent deosebit se pune pe cultivarea interesului pentru tehnica modernă în rîndul elevilor, pentru construirea de noi modele de aparate şi dispozitive, pentru experienţe în laborator etc.

Un suflu nou se constată în şcolile tehnice şi în facultăţi; acesta constă în faptul că tineretul, înarmat cu dragoste de muncă, cu sete de cunoştinţe şi cu tradiţii de muncă, cu o anumită experienţă în munca din producţie, manifestă tot mai evident o atitudine nouă, creatoare atît faţă de studiu, cît şi faţă de munca practică. Studenţii, încă de pe băncile facultăţii, sînt antrenaţi în rezolvarea multor probleme concrete ale întreprinderii, şantierului, colhozului sau sovhozului unde fac practică. O sarcină importantă a Comsomolului este şi aceea de a crea cursuri, puncte pentru consultaţii etc., spre ajutorarea tineretului muncitor care se pregăteşte să intre în institute de învăţămînt superior; în această direcţie, Comsomolul a obţinut ca în 1957 să intre în facultăţi 28% tineri cu stagiu în producţie, iar în 1961 — 60%.

În cadrul discuţiilor s-a arătat că baza educaţiei comuniste a studenţilor a devenit participarea lor practică la munca productivă, strînsa legătură cu viaţa. Pe studenţii sovietici îi caracterizează năzuinţa de a aduce o contribuţie concretă la activitatea economică, socială şi culturală .

Mulţi delegaţi au vorbit despre minunatele tradiţii ale tineretului privind încadrarea în detaşamente pentru a pleca voluntar pe pămînturile desţelenite, pe şantierele comsomoliste, în colhozuri şi sovhozuri.

În Uniunea Sovietică există institute în care un volum considerabil de muncă ştiinţifică şi de cercetare îl fac tinerii specialişti, în colaborare cu savanţii vîrstnici. Astfel, raportul dă ca exemplu munca tinerilor savanţi de la Institutul de sudură electrică „E. O. Paton", care au elaborat şi au aplicat metoda mecanizată de sudură la construirea furnalelor de la Krivoi Rog, Cerepoveţ şi Lipeţk, fapt care a contribuit la ridicarea de două ori a productivităţii lucrărilor de sudură.

O mare importanţă s-a acordat la Congres *educaţiei estetice şi educaţiei fizice* a tinerilor sovietici. S-a arătat, de exemplu, că în 1959 s-a înfiinţat Uniunea asociaţiilor

și organizațiilor sportive. Datorită caracterului de masă al sportului sovietic, aceasta ocupă un loc de seamă pe arena internațională: în prezent, 67 recorduri mondiale aparțin sportivilor sovietici.

Raportorul a spus că omul noii societăți trebuie să ne apară frumos nu numai din punct de vedere spiritual, dar și fizic; de aceea atragerea fiecărui tînăr la preocupări sportive, introducerea educației fizice în viața cotidiană a tineretului, constituie una din sarcinile importante ale Comsomolului. De asemenea, Comsomolul nu trebuie să uite că și copiii au nevoie de stadioane, bazine, săli; în școli trebuie să existe antrenori, maeștri ai sportului iar pe lîngă fiecare școală, în grădini și parcuri să existe terenuri de volei, baschet, construite de tineret în cadrul muncii social-utile. Și turismul ocupă un loc important în viața tineretului; anual, peste 200.000 tineri entuziaști organizează excursii în diferite puncte interesante ale țării.

*

Congresul al XIV-lea al U.T.C.L. a acordat o mare importanță *educației tineretului în spiritul prieteniei și colaborării cu tineretul din lumea întreagă.* Comsomolul leninist a fost întotdeauna și va fi o forță activă a mișcării internaționale a tineretului, se spune în raportul C.C. al U.T.C.L. În zadar imperialiștii, dușmanii tinereții, caută să dezbine tineretul, să-l corupă în interesele lor, să-l convingă că nu există altă cale decît cea pe care i-o arată burghezia. Ei au lansat ideea de „generație pierdută" — spune S. P. Pavlov — pentru a inspira tineretului teama pentru viitorul său; dar tînăra generație este într-adevăr pierdută pentru capitalismul învechit.

Uniunea Tineretului Comunist Leninist întreține relații de prietenie frățească cu organizațiile de tineret din țările socialiste. Datoria internaționalistă a Comsomolului leninist — spune S. P. Pavlov — este de a contribui la întărirea unității lagărului socialist, la lupta generală pentru pace, dezarmare, democrație, independență națională și socialism.

Tineri și tinere — muncitori și colhoznici, lucrători științifici, elevi și studenți — participanți la discuții au arătat de la tribuna Congresului realizările lor, au analizat multilateral și cu exigență munca organizațiilor de Comsomol din perioada dintre congrese, au criticat lipsurile constatate, au propus măsuri practice de educare a tinerei generații în spiritul respectării principiilor și normelor moralei comuniste. Astfel, tineri comuniști ca Kuzma Severianin, miner din Donet, Erou al Muncii Socialiste, conducătoarea colhozului „Rossia" din ținutul Stavropol — Lidia Malțeva, candidatul în științe matematice — Iurii Juravlev, pilotul cosmonaut — maiorul Gherman Titov, cu profundă emoție au vorbit despre marea fericire de a trăi și munci în Patria socialistă, unde sînt create toate posibilitățile pentru dezvoltarea aptitudinilor tuturor oamenilor. Ei au subliniat faptul că tineretul sovietic și-a ales ca înalt ideal al activității sale să-și dăruiască toate forțele și cunoștințele pentru realizarea practică a Programului P.C.U.S.

Ședința de încheiere a Congresului al XIV-lea al U.T.C.L. a avut loc în aceeași atmosferă de mare avînt și entuziasm. Cuvîntarea tovarășului Hrușciov a fost primită cu înflăcărare de întregul tineret sovietic.

În încheierea lucrărilor Congresului, S. P. Pavlov s-a adresat participanților, declarînd că pentru Comsomol nu există alt lucru mai important decît participarea la traducerea în viață a hotărîrilor Congresului al XXII-lea al Partidului și a Programului P.C.U.S.

DINA SOARE

DEZVOLTAREA ȘCOLILOR CU „ZIUA DE MUNCĂ PRELUNGITĂ" IN U.R.S.S.

Școlile cu ziua de muncă prelungită au luat o mare dezvoltare în urma Hotărîrii C.C. al P.C.U.S. și a Consiliului de Miniștri al U.R.S.S. din aprilie 1960, adoptată cu scopul de a veni în sprijinul familiei și de a intensifica rolul statului în educația tinerei generații. Școlile cu „ziua de muncă prelungită" sînt școli de cultură generală și politehnice în care se organizează nu numai procesul instructiv-educativ, ci și munca și odihna elevilor. Ele reprezintă o formă nouă, superioară, de școli-internat — tipul de școală al viitorului.

Conform acestei Hotărîri, școlile cu „zi de muncă prelungită" se organizează în special pentru elevii din clasele I—VIII.

Școlile, clasele și grupele cu „zi prelungită de muncă" dispun de o serie de avantaje față de cele obișnuite în ce privește realizarea educației multilaterale a tinerei generații. Faptul că elevii se găsesc cîte 8—10 ore sub îndrumarea pedagogilor oferă mari posibilități pentru dezvoltarea aptitudinilor lor, pentru formarea deprinderilor de comportare civilizată și a celor practice, necesare în munca de zi cu zi. Fiind în mijlocul lor în timpul îndeplinirii temelor pentru acasă, pedagogul are condițiile necesare pentru a le forma priceperi și deprinderi de a-și însuși în mod independent cunoștințe din diferite domenii, pentru a-i ajuta să asimileze temeinic materialul, prevenind astfel rămînerea în urmă la învățătură.

In afară de aceasta, alimentația rațională și la ore fixe, organizarea judicioasă a odihnei, somnul de după amiază, plimbările zilnice, activitățile sportive, contribuie la întărirea sănătății copiilor și la ridicarea tonusului lor vital.

Munca educativă variată, desfășurată într-un anumit sistem, oferă largi posibilități pentru educarea la elevi a obișnuinței de a învăța în mod sistematic, de a respecta un anumit regim de viață, de a îmbina munca intelectuală cu cea fizică, le dezvoltă trăsăturile de caracter ale omului nou.

In organizarea și întreținerea grupelor, claselor și a școlilor cu „zi de muncă prelungită" participă activ uzinele și întreprinderile care sînt interesate să-i ajute pe muncitorii-părinți. Uzinele care patronează școlile utilează sălile cu materiale didactice necesare desfășurării activităților cu copiii, asigură cheltuielile de întreținere a unor copii, asigură hrana caldă etc. In multe cazuri, comitetele de părinți sînt inițiatorii înființării grupelor, claselor și școlilor cu „zi de muncă prelungită". Există comitete care acordă un sprijin material substanțial, participînd, totodată, efectiv la organizarea și desfășurarea activității zilnice din cadrul acestor școli.

O problemă organizatorică şi pedagogică foarte importantă este completarea cu elevi a şcolilor cu „zi de muncă prelungită". Prevederile C. C. al P.C.U.S. şi ale Consiliului de Miniştri al U.R.S.S. cu privire la completarea acestor şcoli arată că aici vor fi primiţi, în primul rînd, copiii ai căror părinţi sînt ocupaţi în producţie. La completarea locurilor în aceste şcoli trebuie să se respecte un anumit raport între numărul băieţilor şi al fetelor. De asemenea, nu este indicată completarea grupelor cu elevi din toate clasele. Aceasta ar îngreuna sarcinile educatorului, mai ales în ceea ce priveşte pregătirea temelor pentru acasă, precum şi posibilitatea de a organiza activitatea instructiv-educativă potrivit cu particularităţile de vîrstă ale copiilor. Rezultatele cele mai bune se obţin în cazul cînd grupele sînt formate din elevi de vîrste apropiate, respectiv din clasele I—II, III—IV etc. În oraşele mari, unde există multe şcoli situate în apropiere una de alta, ar fi indicat, după cum arată O. Rostovţova şi N. Golikova — cercetători ai Institutului de teorie şi istorie a pedagogiei — să se organizeze în unele şcoli grupe formate din elevii din clasele mici, iar în altele — grupe din elevi mari şi mijlocii, respectîndu-se, bineînţeles, criteriul completării grupelor cu elevi din cîte două clase (vezi articolul „Ot grupp prodlennogo dnea k şkolam prodlennogo dnea", din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 4/1959).

Vorbind despre completarea grupelor, claselor şi a şcolilor cu „zi de muncă prelungită", trebuie să ne oprim asupra sistemului de acţiuni întreprinse de diferiţi educatori în scopul organizării colectivului de copii. În aceste condiţii importanţa organizării colectivului este mai mare decît în restul şcolilor, — afirmă pedagogul E. Kosteaşkin (autorul articolului „Ob organizaţii şkoli prodlennogo dnea", publicat în revista „Narodnoe obrazovarie", nr. 1/1961), pentru că elevii nu numai că învaţă, dar petrec toată ziua împreună — mănîncă, se plimbă, se joacă, participă la diferite activităţi colective. Acţiunile comune ale elevilor, atitudinea lor faţă de avutul obştesc al şcolii, menţinerea curăţeniei, determină, în ultimă instanţă, conţinutul întregii vieţi a colectivului. După părerea acestui autor, principiul de bază al organizării colectivului de elevi într-o şcoală cu „zi de muncă prelungită" constă în crearea unor grupe „funcţionale" de pionieri pe clase, care să se ocupe de învăţătură, de gospodărie, de activitatea culturală de masă, de cea sportivă etc. Responsabilii acestor grupe trebuie să facă parte din colectivul de conducere al detaşamentului de pionieri. Este foarte important ca toţi elevii din grupe să aibă sarcini permanente. Colectivul de conducere al unităţii de pionieri trebuie format din preşedinţii detaşamentelor, iar pe lîngă acesta să funcţioneze comisii pentru învăţătură, gospodărie, activitate sportivă etc., formate din responsabilii cu problemele respective din fiecare clasă. În cazul unui asemenea sistem de organizare a colectivului nu mai este nevoie de responsabili de clasă. Organizaţia de pionieri cuprinde toate colectivele claselor cu toate aspectele vieţii lor. Instructorul de pionieri trebuie să colaboreze cu profesorii care vor ajuta efectiv o comisie sau două. Dirigintele rămîne conducătorul principal al colectivului clasei, incluzînd în planul său de muncă nu numai orele de dirigenţie, ci şi munca sistematică cu responsabilii grupelor, cu colectivul de conducere al detaşamentului.

Foarte multe cadre care lucrează în grupele, clasele şi şcolile cu „zi de muncă prelungită" consideră că organizarea colectivului de elevi trebuie să înceapă cu organizarea serviciului de zi sau cu antrenarea lor în activitatea de autoservire. Colectivul pedagogic al Şcolii cu „zi de muncă prelungită" nr. 5 din oraşul Kursk, preocupat de organizarea colectivului, a antrenat copiii în munca de pregătire a şcolii pentru deschiderea noului an de învăţămînt. La primele acţiuni organizate în acest scop au participat elevi, părinţi, educatori şi profesori. În cadrul lor au fost puse bazele viitorului

colectiv de copii. Cei care s-au remarcat printr-o serie de trăsături de caracter, priceperi sau deprinderi organizatorice, în procesul acestei munci de pregătire, au dat un ajutor efectiv educatorilor în organizarea colectivului. Organizarea serviciului de zi a avut, de asemenea, un rol de seamă în dezvoltarea și consolidarea colectivului. La începutul anului, serviciul de zi pe școală era asigurat pe rînd de fiecare clasă. Ulterior însă, s-a renunțat la acest sistem, constatîndu-se că organizarea echipelor de serviciu este mult mai eficientă. În cadrul unei adunări pe școală s-au ales 6 responsabili dintre elevii claselor III—IV, fiecăruia acordîndu-i-se dreptul de a-și forma echipa din 7 membri cu care să facă de serviciu pe școală (vezi articolul lui P. Simakov — „Perviiopît şkol s prodlennîm dnem", din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 11/1961).

Așadar, antrenarea elevilor într-o activitate comună, participarea lor la menținerea curățeniei în școală, sistemul serviciului de zi judicios organizat, stabilirea unui contact permanent între elevii din clasele mici și cei din clasele mari, cunoașterea din timp de către educatori a condițiilor de viață ale copiilor în familie, explicarea cerințelor regimului și a regulamentului de ordine interioară — toate acestea, în ansamblul lor, asigură succesul în etapa inițială a formării colectivului.

Regimul zilei în școlile, clasele și grupele cu „zi de muncă prelungită" se stabilește în funcție de condițiile și posibilitățile locale și de cerințele pedagogice. În general, există deosebiri în ceea ce privește durata rămînerii copiilor în școală (în unele școli ei pleacă acasă la orele 17,30, în altele la orele 19), în ce privește proporția dintre timpul rezervat plimbărilor, pregătirii temelor pentru acasă, activităților în afara clasei, organizarea somnului și alimentației etc.

Astfel, în școala cu „zi de muncă prelungită" din orașul Işimbai, R.S.S.A. Bașkiră, elevii din clasele I—IV își iau gustarea după lecția a doua, apoi merg la plimbare sau se joacă. După această pauză de 65' se țin lecțiile a 3-a și a 4-a. Urmează masa, odihna, executarea temelor pentru acasă și activitățile în afara clasei. Elevii din clasele mijlocii și mari își iau gustarea după lecția a 3-a.

În școala cu „zi de muncă prelungită" din Znamenka, regiunea Smolensk, elevii din clasele I—IV au o pauză pentru jocuri între 10h30'—11. Pentru prînz și odihnă se rezervă 2 ore (de la 13h—15h), pentru pregătirea temelor 1—2 ore, iar restul timpului pînă la plecarea acasă este destinat jocurilor și activităților în afara clasei. Elevii din clasa I dorm o oră după amiază.

În școala cu „zi de muncă prelungită" din orașul Moncegorsk, elevii din clasele I și II sînt obligați să doarmă 1h30'. Pentru îndeplinirea temelor se rezervă 2 ore. Colectivul pedagogic al acestei școli este preocupat de organizarea unui regim care să asigure o activitate instructiv-educativă bogată și o repartizare rațională a eforturilor elevilor în cursul săptămînii. În acest scop, în școala respectivă s-a realizat o corelare între orarul lecțiilor și cel al activităților în afara clasei, asigurîndu-se astfel alternarea rațională a muncii cu odihna. Conținutul activităților în afara clasei este diferențiat pe zile, în felul următor: luni — sport și activitate muzicală; marți — vizite și excursii; miercuri — muncă de utilitate socială; joi — activități în cadrul cercurilor; vineri — vizionarea unui film; sîmbătă — convorbiri pe teme etice sau de altă natură, acțiuni de autoservire (vezi articolul citat din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 11/1961). În alte școli, cum este, de exemplu, Școala nr. 612 din Moscova, în alcătuirea regimului se pune un accent deosebit pe acțiuni menite să asigure întărirea sănătății copiilor. Astfel, după lecții, între 12h și 14h, se organizează zilnic plimbări și jocuri în aer liber. După amiază, toți elevii trebuie să doarmă o oră. Urmează apoi un program de gimnastică, după care se trece la pregătirea lecțiilor

pentru a doua zi. În timpul care mai rămîne pînă la plecarea acasă, copiii au posibilitatea să citească, să deseneze, să se joace, să alerge etc.

După părerea multor pedagogi, organizarea vieții copiilor fără să li se lase libertatea de a se ocupa de diverse activități, potrivit cu aptitudinile, interesele, preocupările fiecăruia, este nepotrivită. În acest scop, în multe școli s-a introdus o oră specială de activități la libera alegere. Aceasta însă nu înseamnă că educatorii vor înceta să-i supravegheze pe elevi. Observarea și îndrumarea copilului în aceste ore necesită și mai mult tact pedagogic, astfel încît el să nu se simtă stingherit. În articolul „Gruppi prodlennogo dnea v škole", publicat în revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 1/1961, se dă ca exemplu un regim stabilit în grupele formate din elevi ai claselor a II-a, a III-a și a IV-a, care învață după amiază. Acesta cuprinde: de la 9h pînă la 10h40' — exerciții de înviorare, pregătirea temelor pentru acasă, iar apoi pînă la 12h30' — plimbări, vizionarea unui film, munca în cercuri, activitate de utilitate socială, jocuri de mișcare sau statice. Între 12h30'—13h se servește masa, după care urmează jocuri în aer liber și plimbări pînă la 14h30', cînd copiii intră la lecții.

Regimul stabilit în grupele, clasele și școlile cu „zi de muncă prelungită" este, în general, alcătuit astfel încît să întărească legătura școlii cu familia, să contribuie la realizarea unei linii unitare în educația copiilor.

În regimul tuturor școlilor de acest fel, activitatea în afara clasei și cea extrașcolară ocupă un loc important. Ea este astfel organizată, încît contribuie din plin la educația morală, intelectuală, fizică, estetică și prin muncă a copiilor, stimulează formarea diferitelor priceperi și deprinderi, dezvoltarea intereselor și aptitudinilor.

Educatorii din școlile, clasele și grupele cu „zi de muncă prelungită" acordă o deosebită atenție educației politico-ideologice a copiilor, povestindu-le celor mici într-o formă accesibilă, despre diferite evenimente politice din țară și de peste hotare, organizînd cu cei mai mari informări politice, convorbiri, referate, citirea presei în colectiv. Ei organizează activități speciale în scopul realizării sarcinilor educației morale. De exemplu, la Școala elementară nr. 42 din Orenburg se fac convorbiri pe marginea emisiunilor de radio pentru pionieri, a diferitelor cărți utile, se citesc în colectiv texte referitoare la viața lui V. I. Lenin ș.a. La Școala nr. 15 din Penza, educatorii se ocupă în mod special de formarea deprinderilor de conduită civilizată la elevi. În acest scop, în fiecare marți se organizează „lecții de cultură" cu teme ca: „Știi să te comporți la masă"? „Sînteți politicoși"? „Fii ordonat", „Mergem la teatru" etc.

De o largă popularitate în rîndurile elevilor se bucură jurnalul vorbit „Drujba", care cuprinde următoarele: „Date memorabile", „În țara mea iubită", „De peste hotare", „Fapte și acțiuni pionierești", „Pagina umoristică". Acest jurnal vorbit este pregătit lunar, pe rînd de către fiecare clasă, începînd cu clasa a IV-a.

În formarea deprinderilor de comportare civilizată la elevi un rol important l-a avut în școala respectivă jocul-întrecere — „Ești elev cu adevărat?". Îndeplinirea regulilor (să fii pieptănat corect, să ai guler curat și cravata călcată, să te comporți civilizat la masă, să menții ordinea în bancă, să fii respectuos) conferă dreptul de a purta în piept steluța de fruntaș.

În clasele și grupele cu „zi de muncă prelungită" se organizează și activități speciale în vederea educației estetice a copiilor: ei merg la spectacole și concerte, învață cîntece și poezii, sînt antrenați în activitatea cercurilor coregrafic, dramatic, la cor, în orchestre. În unele școli, regimul prevede vizionarea unui film pe săptămînă. La școala nr. 15 din orașul Penza, de exemplu, se fac scurte prezentări ale unor compozitori și pictori de seamă, însoțite de exemplificări pe discuri și de analiză a

tablourilor. La Şcoala cu „zi de muncă prelungită" din localitatea Okteabr, raionul Efremov, regiunea Tula, a luat fiinţă un club a cărei conducere este încredinţată în întregime elevilor. El a devenit centrul de cultură al localităţii, antrenînd în activitatea sa nu numai elevii, ci şi pe alţi tineri.

Regimul zilei asigură şi desfăşurarea sistematică a educaţiei prin muncă. Pregătirea psihologică pentru muncă se realizează prin diverse mijloace — întîlniri cu fruntaşii din producţie, convorbiri despre muncă şi realizările obţinute în diferite sectoare de activitate, convorbiri despre necesitatea participării în procesul muncii, vizite în producţie etc. Pentru a-i familiariza pe elevii din clasele mici cu caracterul şi rezultatele muncii copiilor de vîrsta lor, educatorii de la o şcoală cu „zi de muncă prelungită" din oraşul Orenburg i-au dus la Palatul pionierilor pentru a asista la activitatea cercului de „Mîini îndemînatice". Copiii îşi însuşesc priceperile şi deprinderile practice de muncă în procesul activităţilor de autoservire şi de utilitate socială. Ei participă la curăţenia în clasă, îngrijesc plantele de cameră, fac de serviciu în clasă şi în sufragerie, întreţin în bune condiţii curtea şcolii. Elevii mai mari sînt antrenaţi la munca productivă în sălile de lucrări practice, confecţionînd jucării, diferite materiale didactice necesare pentru cabinetele de fizică, chimie etc.

În şcoala cu „zi de muncă prelungită" din oraşul Voronej funcţionează 40 de cercuri pe care le conduc nu numai educatorii, ci şi profesorii şi părinţii. Activitatea acestor cercuri are un pronunţat caracter productiv. În cadrul cercului de croitorie elevele au confecţionat feţe de mese, costume pentru cercul dramatic, şerveţele. La cercul de fizică s-au executat modele ale unor maşini cu abur, diverse dispozitive, un radio-receptor. Membrii cercului de geografie au realizat o serie de machete pentru lecţiile de geografie economică, iar cei ai cercului de tîmplărie au făcut suporturi pentru planşe, cuiere etc. Cercul de literatură a organizat seri literare, discuţii, iar în cadrul cercului de operatori cinematografici elevii şi-au însuşit cunoştinţele şi priceperile necesare pentru a putea ajuta profesorii în organizarea şi desfăşurarea lecţiilor pe bază de film la orice disciplină (vezi articolul „Pervîi opît şkol s prodlennîm dnem" din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 11/1961).

Importanţa desfăşurării pe scară largă a muncii în afara clasei este incontestabilă din punct de vedere educativ, dar această activitate nu trebuie, totuşi, să ocupe tot timpul pe care copiii îl petrec în şcoală după terminarea lecţiilor.

Activitatea de cultură fizică profilactică, prevăzută în regimul diferitelor clase şi şcoli cu „zi de muncă prelungită", constituie unul dintre factorii importanţi ai dezvoltării multilaterale a personalităţii. Institutul de educaţie fizică şi igienă şcolară a organizat o cercetare cu scopul de a elabora conţinutul şi metodele activităţii de cultură fizică profilactică. Şcoala cu „ziua de muncă prelungită" a dus la concluzia că timpul rezervat odihnei copiilor din clasele elementare trebuie împărţit în două — înainte şi după pregătirea lecţiilor, iar activităţile sportive cu elevii din clasele V—VIII trebuie desfăşurate înainte de pregătirea temelor pentru acasă, cu condiţia de a se rezerva pentru aceasta cel mult 1h30'. Jocurile şi activităţile sportive organizate cu elevii trebuie să fie simple dar interesante, pentru că în caz contrar ele nu asigură odihna activă. Cercetarea respectivă a confirmat rolul minutului de cultură fizică organizat în timpul efectuării temelor pentru acasă. Aceste minute de educaţie fizică trebuie organizate la primele semne de oboseală ale elevilor, ele cuprinzînd exerciţii pentru îndreptarea coloanei, pentru circulaţia sîngelui, pentru respiraţie, pentru degetele mîinii, (în cazul cînd copiii au scris) etc. Exerciţiile vor fi mai dese în activitatea cu şcolarii mici, care obosesc mai repede (vezi articolul „Fizkulturnoozdorovitelnaia rabota v şkole

s prodlernîm dneam", publicat în revista „Sovetskaia pedagoghika, nr. 2/1962 de N. G. Rebrov şi V. K. Şuruhina).

Regimul şcolilor, claselor şi grupelor cu „zi de muncă prelungită" oferă largi posibilităţi pentru desfăşurarea activităţii specifice organizaţiei de pionieri şi de Comsomol. De altfel, rolul acestor organizaţii creşte foarte mult în şcolile respective.

Organizarea pregătirii temelor pentru acasă s-a dovedit a fi o problemă foarte complicată. În primul rînd, se pune în discuţie locul pe care trebuie să-l ocupe în regimul zilei această activitate. În articolul semnat de O. Simakov în revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 11/1961, se analizează avantajele pe care le prezintă organizarea pregătirii temelor pentru a doua zi nu imediat după masă, ci spre sfîrşitul zilei. Alternînd, în acest caz, într-o măsură mai mare, învăţătura din timpul lecţiilor cu odihna şi cu diferite activităţi în afara clasei, elevii se odihnesc suficient pentru a putea trece la îndeplinirea temelor în condiţii optime. În cazul cînd efectuarea temelor este prevăzută la sfîrşitul zilei, educatorii pot lucra mai mult cu cei rămaşi în urmă la învăţătură, pot face exerciţii de vorbire cu cei care au uşoare defecte în această privinţă, se pot ocupa în mod special de dezvoltarea atenţiei, a memoriei diferiţilor elevi. În procesul efectuării temelor pentru acasă, educatorii trebuie să se ocupe, în primul rînd, de dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală independentă, de stimularea interesului pentru cunoştinţe, de formarea unei atitudini juste faţă de învăţătură.

Metodele muncii educatorului în timpul efectuării temelor pentru acasă diferă, în funcţie de împrejurări. În şcolile elementare din raionul Bauman, oraşul Moscova, educatorii verifică mai întîi dacă elevii au înţeles cunoştinţele predate în clasă şi abia după aceea le permit să treacă la efectuarea temelor într-o anumită ordine. Elevii lucrează în mod independent, iar cei care au nevoie de ajutor îl primesc individual (vezi articolul scris de F. Filippova „V gruppah prodlennogo dnea", din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 2/1961). Educatorii şi cadrele didactice de la şcoala cu „zi de muncă prelungită" din oraşul Moncegorsk au ajuns la convingerea că pregătirea în colectiv şi nu izolat a temelor pentru acasă exercită o influenţă pozitivă asupra elevilor — ei se stimulează reciproc, fiecare doreşte să scrie mai frumos decît vecinul său etc. Fiecare elev, însă, lucrează independent. În multe cazuri, educatorii ajută elevii să înţeleagă problemele predate la lecţie, organizează ajutorul reciproc la învăţătură. Pedagogii A. I. Dovgun şi G. M. Melnikova (autorii articolului „Opît rabotî şkol i grupp s prodlennîm dneam", publicat în revista „Sovetskaia pedagoghika", nr. 1/1961) au constatat că controlul efectuat de către educatori asupra îndeplinirii temelor pentru acasă trebuie îmbinat cu controlul reciproc al elevilor şi cu autocontrolul. La una din şcolile cu „zi de muncă prelungită" din oraşul Celeabinsk elevii îşi controlează unii altora temele, ceea ce constituie un stimulent puternic la învăţătură, fiecare dorind să înveţe cît mai bine. În grupele cu „zi de muncă prelungită" din şcoala din Darg-Koh, RSSA Osetină, (vezi articolul lui B. Mostiev „Iz opîta grupp prodlennogo dnea", din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 7/1961), toate temele scrise se efectuează întîi oral, cu participarea activă a tuturor elevilor şi apoi se trece la efectuarea lor în caiete.

Preocuparea generală a tuturor educatorilor este aceea de a ridica nivelul cunoştinţelor elevilor, fără însă a-i supraîncărca cu activitatea desfăşurată.

Problema cadrelor care se ocupă de copii după lecţii se rezolvă în mod diferit în clasele şi şcolile cu „zi de muncă prelungită".

Marea majoritate a directorilor de şcoli consideră în mod just că în aceste grupe şi clase trebuie să se urmărească nu numai ridicarea nivelului cunoştinţelor elevilor, ci şi organizarea odihnei raţionale, lărgirea orizontului cultural, antrenarea copiilor la

diferite munci de utilitate socială etc. In acest caz, este firească prezența unor educatori cu o bună pregătire pedagogică, care să aibă, totodată, experiență și anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi în diferite genuri de activitate pentru a putea conduce cercurile tehnice, activitatea de artiști-amatori etc.

In unele școli, însă, se manifestă tendința de a se renunța la educatori, considerînd că învățătorii și profesorii pot acorda un ajutor eficient elevilor în pregătirea temelor pentru acasă. Analizîndu-se în practica școlară această problemă, s-a constatat că, în cazul în care învățătorul sau profesorul se preocupă zilnic de pregătirea temelor pentru acasă, elevii pierd încrederea în forțele lor, nu fac nimic fără ajutorul lui, iar acesta, la rîndul său, uneori chiar fără să vrea, continuă munca din timpul lecției, transformînd astfel grupele cu „zi de muncă prelungită" în grupe de învățătură, ceea ce este greșit. Rămînerea în urmă a elevilor la învățătură se datorește de cele mai multe ori lipsei deprinderilor de muncă independentă și neîndeplinirii sistematice a temelor pentru acasă. Or, educatorul, dacă va ține legătura strînsă cu profesorul sau învățătorul, va putea acorda elevilor ajutorul necesar.

Succesul activității în grupele, clasele și școlile respective depinde de legătura și colaborarea educatorilor cu învățătorii, cu profesorii și diriginții. In Școala elementară nr. 42 din orașul Orenburg (vezi articolul lui P. Soustin „Gruppî prodlennogo dnea v škole" din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 1/1960, s-a stabilit o colaborare foarte eficientă între educatori și învățători. După lecții, învățătorii predau elevii educatorilor, dîndu-le informații despre felul cum și-au îndeplinit sarcinile, despre dificultățile întîmpinate în asimilarea materialului etc. Ei fac recomandări în legătură cu modul în care trebuie să se procedeze pentru a-l ajuta pe fiecare elev. La rîndul lor, educatorii care lucrează cu grupele formate din elevi care învață după amiază, predau colectivul învățătorilor, atrăgîndu-le, totodată, atenția asupra celor care au depus multă stăruință în îndeplinirea temelor, informîndu-i despre activitățile care s-au organizat în dimineața respectivă etc. Preocupați de a crea un sistem de cerințe unice față de elevi, atît în ce privește comportarea, cît și îndeplinirea temelor pentru acasă, educatorii asistă la lecții, iar învățătorii la activitățile organizate în grupă. In felul acesta, ei reușesc să-și cunoască reciproc stilul de muncă, se consultă în privința diferitelor probleme și caută împreună cele mai bune soluții. La școala medie din Darg-Koh, RSSA Osetină, (vezi articolul lui B. Mostiev „Iz opîta grupp prodlennogo dnea" din revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 7/1961), legătura dintre educatori și profesori se realizează nu numai prin asistențe reciproce la lecții și activități, ci și prin intermediul „Jurnalului de legătură" pe care-l completează zilnic atît profesorii, cît și educatorii, relatînd, pe de o parte, conținutul muncii din ziua respectivă, iar pe de altă parte, făcînd propuneri și recomandări. Un educator, de exemplu, scrie învățătorului de la o clasă I: „Elevii confundă literele. Este necesar să mai repetați alfabetul. Le dați teme prea grele pe care ei au tendința să le învețe mecanic. Trebuie să acordați mai multă atenție calității cunoștințelor și nu numai îndeplinirii programei". La școala respectivă, întrucît grupele sînt formate din elevi proveniți de la mai multe clase paralele, s-au introdus în fiecare sîmbătă ședințe speciale, la care participă învățătorii, profesorii și educatorii pentru a analiza în mod concret diferite aspecte ale muncii din timpul săptămînii și a canaliza pe un singur făgaș diverse metode și stiluri de muncă, în vederea formării cerințelor unice. Pe de altă parte, se definitivează planurile de muncă pentru săptămîna următoare.

Activitatea comună în cadrul cercurilor metodice are o deosebită eficiență în ce privește elaborarea unui stil de muncă unic și ridicarea măiestriei pedagogice a pro-

fesorilor și educatorilor. La aceste cercuri se analizează lecțiile și activitățile la care s-a asistat, se discută articole de specialitate, se țin referate pe teme actuale. Într-o serie de raioane se acordă o deosebită atenție calificării educatorilor. De ex. Secția de învățămînt a raionului Kirov, regiunea Kaluga, a organizat pentru educatori seminarii cu scopul de a prilejui un schimb de experiență în ceea ce privește planificarea și evidența muncii educatorului, rolul acestuia în organizarea odihnei elevilor și în îndeplinirea temelor pentru acasă, sarcinile muncii educative, cerințele igienice față de regimul zilei etc. (vezi articolul „Școli s prodlennim dnem slujat delu vseobucia", publicat în revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 4/1961).

Grupele, clasele și școlile cu „zi de muncă prelungită" sînt un fenomen nou, care își dezvăluie zi de zi, din ce în ce mai deplin posibilitățile mari pentru ridicarea pe o treaptă nouă a întregii munci instructiv-educative. Aceste mlădițe ale școlii viitorului au perspective foarte luminoase: prin ele trece calea spre lichidarea repetenției, spre ridicarea la un nivel fără precedent a muncii educative, spre lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor și spre asigurarea mai deplină a educației comuniste a tinerei generații. Cu cît vor fi cuprinși mai mulți elevi în aceste școli, cu atît mai puternică și mai eficientă va fi influența pedagogică asupra tinerei generații. Cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă școlară (în primul rînd a celor din clasele mici) în grupele, clasele și școlile cu „zi de muncă prelungită" este azi o necesitate în U.R.S.S. Dezvoltarea instituțiilor de acest fel va asigura satisfacerea deplină a nevoilor oamenilor muncii în ce privește educația comunistă a copiilor.

Această problemă se rezolvă cu sprijinul organelor de partid și de stat, al organizațiilor și întreprinderilor care patronează școala, al sindicatelor, al întregii opinii publice. Participarea largă a întregii societăți sovietice la construirea comunismului asigură realizarea Programului P.C.U.S., care prevede, printre altele, „extinderea masivă a rețelei de școli-internat și școli cu „zi de muncă prelungită".

In programul P.C.U.S. se subliniază că: „Asigurarea unei copilării fericite pentru fiecare copil este una din cele mai importante și nobile sarcini ale construirii societății comuniste. Dezvoltarea largă și continuă a rețelei de instituții pentru copii va crea condițiile necesare pentru ca un număr tot mai mare de familii, iar în deceniul al doilea fiecare familie, să aibă posibilitatea, dacă vrea, să-și țină gratuit copiii în instituții pentru copii și adolescenți" [1].

VALENTINA FILIPESCU

[1] Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Ed. politică, București, 1962, p. 417.

DIN EXPERIENȚA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN R. D. GERMANĂ ÎN DOMENIUL LEGĂRII ȘCOLII DE VIAȚĂ

O delegație a Ministerului Învățămîntului, din care am făcut și noi parte, a vizitat R. D. Germană cu scopul de a cunoaște realizările obținute în domeniul legării școlii de viață, de munca productivă.

In acest scop, am vizitat un număr de școli din orașe și sate, întreprinderi industriale și unități agricole, ateliere școlare, laboratoare, stațiunea centrală a tinerilor naturaliști și am avut convorbiri cu lucrători din secțiile de învățămînt, din cabinetele pedagogice, din Institutul de științe pedagogice, Institutul central de material didactic și cu lucrători din Ministerul Învățămîntului.

*

In dezvoltarea sa, școala de cultură generală din Republica Democrată Germană a trecut prin mai multe etape.

In prima etapă a dezvoltării școlii (1945—1949) s-a înfăptuit reforma învățămîntului (1946) care a pus bazele democratizării școlii, a lichidat ruptura dintre școala elementară și medie și diferența dintre școala din mediul urban și cea din mediul rural. Prin reformă s-au înfăptuit revendicările mișcării muncitorești socialiste cu privire la asigurarea „unei școli unitare și a unei posibilități de instruire egale pentru toți copiii poporului". In această primă etapă, școala elementară devine unică, cu durata de 8 ani, accesibilă pentru toți copiii oamenilor muncii.

S-au elaborat noi programe și manuale școlare, care au pus un accent deosebit pe ridicarea nivelului elevilor în domeniul științelor naturii și matematicii.

A doua etapă a început după proclamarea Republicii Democrate Germane (1949). Incepînd cu anul 1950, P.S.U.G. a luat hotărîri importante cu privire la îmbunătățirea conținutului învățămîntului, la aplicarea principiilor socialiste în munca de învățămînt etc.

Congresul al V-lea al P.S.U.G., care a avut loc în vara anului 1958, a trasat directivele trecerii de la școala antifascistă-democratică la școala socialistă.

In tezele C.C. al P.S.U.G. din ianuarie 1959 cu privire la reorganizarea socialistă a învățămîntului se arată că sarcina principală constă în legarea învățămîntului de realitatea socialistă, în ridicarea în mod esențial a nivelului de instruire pentru a pregăti mai bine tineretul pentru viață și muncă în societatea socialistă. Școala nouă socialistă are sarcina să educe tineretul în spiritul dragostei profunde față de clasa muncitoare, în spiritul socialismului și al prieteniei cu Uniunea Sovietică și cu celelalte țări socialiste, în spiritul conviețuirii pașnice cu toate popoarele și al umanismului socialist.

Ca urmare a sarcinilor trasate de Congresul al V-lea al P.S.U.G., durata şcolii generale obligatorii de 8 ani a fost mărită la 10 ani. Noua şcoală socialistă denumită „Şcoala medie politehnică de cultură generală" se înfăptuieşte treptat, în raport cu asigurarea bazei materiale şi a cadrelor didactice, astfel că începînd cu anul 1965 toţi copiii să frecventeze această şcoală. Se prevede ca în anul 1962 şcoala medie politehnică de cultură generală să fie complet generalizată în unele oraşe ca Berlinul democrat, Magdeburg ş.a.

In R.D.G., şcoala medie politehnică de cultură generală constituie veriga principală de instruire şi educare a maselor populare. Această şcoală nu-şi propune să dea elevilor o calificare profesională, ci constituie principalul izvor de cunoştinţe de cultură generală, legate de viaţă, de practica construcţiei socialiste, contribuind astfel la dezvoltarea multilaterală a tineretului din R.D.G.

In realizarea învăţămîntului politehnic, pedagogii din R. D. G. se călăuzesc permanent după principiile clasicilor marxism-leninismului. In procesul instructiv-educativ se urmăreşte: familiarizarea elevilor cu cele mai importante ramuri ale producţiei moderne, cu tehnologia şi organizarea producţiei, cu oaşterea de către elevi a bazelor tehnico-ştiinţifice generale ale producţiei socialiste, formarea deprinderilor de mînuire a diferitelor unelte, maşini şi instrumente de măsură şi control, antrenarea elevilor la munca productivă etc.

In acest scop, se caută forme, căi şi metode variate.

Şcoala medie politehnică de cultură generală are un plan de învăţămînt unitar pentru clasele I—X, care cuprinde: ciclul I format din clasele I—IV şi ciclul II — clasele V—X.

Analizînd planul de învăţămînt şi programele şcolare ne-am putut da seama de modul în care sînt distribuite activităţile practice la clasele I—X şi de modul în care creşte sfera cunoştinţelor tehnice şi a deprinderilor practice de la o clasă la alta, în raport cu posibilităţile elevilor, cu nivelul de cunoştinţe şi cu experienţa lor de viaţă. In clasele I—IV sînt prevăzute ore de lucru manual, în clasele V—VI elevii fac lucrări practice, iar în clasele VII—X ei efectuează o zi de învăţămînt în producţie. Prin lucrul manual se urmăreşte dezvoltarea spiritului de observaţie şi de creaţie la elevi, îmbogăţirea orizontului lor cu noţiuni concrete despre unele proprietăţi ale materialelor pe care le prelucrează. Elevii îşi formează primele deprinderi de muncă, executînd lucrări dintre cele mai simple din material uşor de prelucrat ca: hîrtie, carton, plastilină, paie, papură etc. In clasa a IV-a elevii execută mai întîi lucrări din carton, iar apoi din lemn cu ferăstrăul de traforaj.

Pe baza acestor cunoştinţe şi deprinderi practice, în clasele V—VI, elevii învaţă să execute operaţii care stau la baza multor procese de muncă din industrie şi să mînuiască cele mai simple unelte de muncă. In aceste clase ei îşi lărgesc cunoştinţele cu privire la proprietăţile materialelor pe care le prelucrează, cu privire la organizarea locului de muncă şi la procesele tehnologice. In cadrul lucrărilor practice elevii execută diferite materiale didactice, unelte simple, obiecte de uz gospodăresc ş.a. Atelierele din şcolile vizitate sînt bine organizate şi înzestrate cu utilajele necesare executării operaţiilor prevăzute de programele de lucrări practice.

Pe lîngă lucrările în lemn şi metal, elevii din clasele V—VI învaţă să monteze şi să demonteze diferite jocuri mecanice.

Pentru clasele VII—X, începînd cu anul şcolar 1958/1959, s-a introdus ziua de învăţămînt în producţie.

Redăm mai jos conținutul programelor pentru școlile din regiunile cu specific industrial.

La clasa a VII-a, planul de învățămînt prevede 3 ore pentru ziua de învățămînt în producție, dintre care 1 oră pentru cursul de introducere în producția socialistă și 2 ore pentru instruirea practică. În această clasă elevii învață să prelucreze diferite metale și aliaje. Ei execută operații ca: pilirea, găurirea, trasarea, nituirea, filetarea etc.

La clasa a VIII-a, planul de învățămînt prevede 4 ore pentru ziua de învățămînt în producție dintre care 1 oră pentru introducerea în producția socialistă și 3 ore pentru instruirea practică. În clasa a VIII-a elevii învață „Studiul mașinilor — partea I", prin care se urmărește însușirea principiilor de bază, comune, funcționării tuturor mașinilor. De pildă, elevii învață elementele componente ale mașinilor, transmiterea mișcărilor, montarea și demontarea mașinilor etc. În această clasă elevii studiază și electrotehnica. În cadrul lucrărilor de electrotehnică se execută lucrări simple de instalații, reparații ușoare la aparate și la mașini electrice.

La clasa a IX-a sînt acordate 4 ore pentru ziua de învățămînt în producție, dintre care 1 oră pentru cursul de introducere în producția socialistă și 3 ore pentru instruire practică. Programa la această clasă prevede cunoștințe și lucrări practice în agricultură în legătură cu: metodele de lucrare a solului, condițiile de viață și factorii care influențează creșterea și dezvoltarea plantelor, cunoașterea plantelor legumicole și agrotehnica lor, creșterea și îngrijirea animalelor și păsărilor, precum și studierea mașinilor agricole.

Pentru ca elevii din școlile de la orașe să poată cunoaște și efectua lucrări în domeniul agriculturii, ei sînt trimiși să lucreze în gospodăriile agricole de stat sau colective din apropierea orașelor.

La clasa a X-a sînt afectate 4 ore pentru ziua de învățămînt în producție, dintre care 1 oră pentru cursul de introducere în producția socialistă și 3 ore pentru instruirea practică. La această clasă programa prevede „Studiul mașinilor — partea a II-a", în cadrul căreia elevii primesc cunoștințe despre mașinile-unelte (strung, freză, raboteză etc.), învață să le mînuiască și să execute lucrările de întreținere la aceste mașini. Către sfîrșitul anului școlar elevii învață să conducă motocicleta sau un autoturism, fără să primească însă carnet de conducere.

Explicațiile teoretice se dau atît în cadrul cursului de „Introducere în producția socialistă", cît și în cadrul instructajelor tehnologice legate direct de lucrările ce urmează să fie executate în întreprindere. Trebuie menționat faptul că lucrările executate de elevi sînt cuprinse în planurile de producție ale întreprinderilor în care lucrează elevii. Pe lîngă aceste lucrări elevii mai confecționează diferite aparate, instalații etc. necesare școlii la predarea diferitelor lecții de fizică, chimie, științe naturale, desen etc.

La elaborarea programelor pentru școlile medii de cultură generală din regiunile cu specific agricol s-au avut în vedere perioadele de timp cînd se pot efectua lucrările agricole în bune condițiuni. Astfel, la clasa a VII-a s-a prevăzut studierea „producției vegetale" și efectuarea unor lucrări practice toamna și primăvara. În aceste perioade elevii participă la recoltatul cartofilor și al sfeclei de zahăr, la selecționarea semințelor, la asigurarea condițiilor pentru conservarea produselor agricole etc. În timpul iernii, elevii efectuează lucrări practice de prelucrare a metalelor.

În clasa a VIII-a s-au prevăzut studierea problemelor de zootehnie și lucrări practice de zootehnie. Conform programei, elevii lucrează în gospodăriile agricole colective sau în gospodăriile agricole de stat, unde participă la creșterea, îngrijirea și hrănirea animalelor. În timpul iernii elevii efectuează lucrări de electrotehnică.

În clasele următoare (IX—X) se aprofundează studiul producției vegetale și animale și se studiază mașinile agricole. La studiul mașinilor elevii învață principiile de construcție și funcționare, lucrările ce se pot executa cu mașinile studiate, cum trebuie îngrijite și reparate aceste mașini etc. Elevii din clasa a X-a învață să conducă tractorul.

Munca alături de muncitori exercită o influență pozitivă asupra educației tinerețului. Contactul elevilor cu munca, participarea lor după posibilități la efectuarea ei, le completează cunoștințele dobîndite la obiectele de cultură generală, îi ajută să prețuiască munca fizică, le sădește încrederea în oamenii muncii, în marile posibilități creatoare ale poporului în societatea socialistă.

★

În afară de școala medie politehnică de cultură generală de 10 ani, în R.D.G. mai există și un număr de școli medii de cultură generală care au durata de școlarizare de 12 ani. Aceste școli medii lărgite funcționează cu clasele IX—XII și cuprind următoarele secții:

A. Secția modernă — care se caracterizează prin studiul limbilor moderne.

B. Secția reală — în care accentul se pune pe studiul matematicii, fizicii, chimiei etc.

C. Secția clasică — care se caracterizează prin studiul limbilor clasice.

Astfel de școli funcționează cel puțin cîte una în fiecare raion, iar în unele orașe mai mari există chiar mai multe școli de 12 ani. În școala de 12 ani se primesc elevi care au promovat clasa a VIII-a a școlii de 10 ani.

Planul de învățămînt pentru secția A (modernă) și B (reală) prevede cîte 4 ore săptămînal pentru practica în producție și pentru cursul de introducere în producția socialistă. Pentru secția C (clasică), planul de învățămînt prevede în acest scop cîte 3 ore la clasele a IX-a și a X-a și cîte 4 ore la clasele XI—XII.

În clasa a IX-a a școlii de 12 ani se studiază, ca și în clasa a IX-a a școlii medii politehnice de cultură generală cu durata de 10 ani, un curs de agrotehnică și se face practică în producția agricolă. Începînd din clasa a X-a elevii sînt instruiți în una din specialitățile alese.

La alegerea specialităților în care urmează să fie instruiți elevii din școala medie de 12 ani se ține seama de principalele ramuri industriale și de specificul întreprinderilor din localitatea în care funcționează școala. În acest fel, elevii sînt instruiți în diferite ramuri ca: metalurgie, construcții de mașini, electrotehnică, chimie, textile, construcții, construcții de nave, prelucrarea lemnului, aparate de precizie etc.

Pentru stabilirea conținutului programelor s-au format comisii de specialiști pe ramuri industriale în care au lucrat oameni de știință, cadre didactice, ingineri, tehnicieni, muncitori, pedagogi. După ce au fost discutate în colective largi de specialiști și în presă, programele au fost definitivate și date școlilor spre aplicare.

În cadrul învățămîntului practic elevii sînt familiarizați cu procesele de producție, cu materia primă care se prelucrează în ramura industrială respectivă, cu uneltele și mașinile de lucru, învață să mînuiască și să îngrijească utilajele la care lucrează, cunosc procedeele tehnologice folosite în producția industrială și agricolă. Ei se obișnuiesc să lucreze în colectiv și să respecte disciplina în producție, învață metodele înaintate de muncă, însușindu-și tehnica modernă.

Cursul teoretic legat de producție mijlocește cunoașterea și înțelegerea proceselor de producție. Acesta cuprinde: introducerea în producția socialistă, în cadrul căreia se studiază materia primă și materialele ce se prelucrează în fabrici și uzine și desenul tehnic. Cursul începe cu o introducere privind sarcinile și importanța întreprinderilor și secțiilor din întreprinderi în producerea de bunuri materiale, cu tratarea problemelor referitoare la finisarea produselor, cu cunoașterea mașinilor, a bazelor energetice, a aparatelor de măsură și control, a tehnicii de reglare a mașinii etc. Se tratează, de asemenea, probleme privind mecanizarea și automatizarea proceselor de producție, standardizarea și tipizarea produselor, ca și probleme referitoare la activitatea creatoare a oamenilor muncii în dezvoltarea producției. La tratarea temelor se ține seama de sarcinile concrete, de măsurile luate de întreprinderi în dezvoltarea producției și de sprijinul pe care îl dă industria agriculturii.

Cursul de materii prime și materiale dă posibilitatea elevilor să cunoască importanța materialelor în procesul de producție, principalele proprietăți ale acestor materiale, locurile de unde provin etc. De asemenea, elevii învață despre condițiile tehnice de livrare a materiilor prime, precum și despre folosirea rațională a materialelor. Acest curs se predă în strînsă legătură cu științele naturale.

Desenul tehnic se bazează pe cunoștințele și deprinderile dobîndite de elevi pînă în clasa a X-a. Sarcina acestui curs este de a învăța pe elevi să deseneze și să citească un desen, de a le dezvolta gîndirea creatoare, gustul estetic etc. În cadrul acestui curs se ține seama de cerințele specifice ale ramurilor industriale și ale întreprinderilor în care lucrează elevii.

Practica de două săptămîni în producție care se desfășoară la finele claselor a X-a—a XII-a este o parte componentă a pregătirii practice a elevilor. În cadrul acestei practici, elevii execută din planul întreprinderii lucrări complexe, care necesită mai multe operații și un timp de lucru mai îndelungat. În cadrul practicii de la finele clasei a XII-a elevii trebuie să demonstreze capacitatea lor de a lucra diferite piese corect și precis, de a îmbina cunoștințele teoretice cu munca practică.

În R.D.G., drumul spre învățămîntul superior este asigurat prin trei căi și anume: a) prin absolvirea unei școli profesionale cu durata de 3 ani în care intră absolvenți ai școlii medii politehnice de cultură generală de 10 ani. Absolvenții școlii profesionale primesc pe lîngă calificarea profesională și certificatul de maturitate, echivalent cu școala medie de 12 ani; b) prin absolvirea unei școli profesionale de 2 ani, cu completarea studiilor școlii medii de 12 ani — în timp ce lucrează în producție — în școlile serale, facultățile muncitorești; c) prin absolvirea școlii medii de 12 ani și practica de un an în producție.

*

Instruirea practică a elevilor se desfășoară în secțiile întreprinderilor, alături de muncitori. Piesele executate de elevi fac parte din planul de producție al întreprinderii. Înainte de a începe lucrul, elevilor li se face un instructaj tehnologic de către instructorii, care sînt recrutați din rîndul inginerilor, maiștrilor și muncitorilor.

Pentru buna desfășurare a zilei de învățămînt în producție, în fiecare întreprindere există un comitet care se ocupă cu problemele învățămîntului politehnic. În întreprinderile mari, unde fac practica elevii din mai multe școli, există asemenea comitete pe secții, conduse de un comitet general pe întreprindere. O astfel de organizare am întîlnit la cea mai mare întreprindere de aparataj electric din R.D.G. și anume la

E.A.W. Treptov din Berlin. În această întreprindere făceau practica 28 clase (750 elevi) ale diferitelor şcoli din Berlin.

Comitetele fac propuneri directorului întreprinderii pentru numirea instructorilor, întocmesc instrucţiuni şi fişe de lucru, urmăresc modul în care se aplică programele şcolare şi în general modul în care se pregătesc elevii în producţie.

Trebuie menţionat faptul că între şcoală şi întreprindere există o strînsă colaborare. Întreprinderea este obligată, prin legea învăţămîntului şcolar, să asigure condiţii de practică elevilor din clasele VII—X, respectiv XII.

Pentru orele de instruire în producţie a elevilor instructorii nu primesc salariu, munca depusă li se consideră ca activitate obştească. Dirigintele clasei, cît şi profesorii care predau bazele ştiinţelor, urmăresc modul în care se desfăşoară activitatea practică a elevilor. Ei se sfătuiesc cu muncitorii şi tehnicienii din întreprinderi asupra lucrărilor de executat, precum şi asupra modului în care trebuie folosite cunoştinţele teoretice de către elevi în activitatea practică.

Pentru realizarea sarcinilor educaţiei comuniste a tineretului, pentru înfăptuirea culturii generale şi a învăţămîntului politehnic, în R.D.G. se acordă o deosebită importanţă activităţii în afară de clasă şi extraşcolare. Această activitate este benevolă pentru elevi. Ei sînt antrenaţi în diferite activităţi, după principiul liberei alegeri a activităţilor şi în conformitate cu condiţiile concrete locale şi cu interesele economiei.

În Staţiunea centrală a tinerilor naturalişti şi a tinerilor tehnicieni din Berlin pe care am vizitat-o, elevii desfăşoară o bogată activitate. Asemenea staţiuni există în fiecare raion. Scopul lor este de a ajuta conducerile şcolilor şi cadrele didactice în organizarea activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare. Începînd cu anul 1961, Staţiunea centrală a tinerilor naturalişti şi a micilor tehnicieni tipăreşte şi difuzează şcolilor lucrări care popularizează cele mai reuşite experienţe, realizate în cadrul cercurilor.

Activitatea în aceste cercuri a fost îndreptată către industrie, agricultură, silvicultură, piscicultură, sport etc. Staţiunea centrală a tinerilor naturalişti şi a micilor tehnicieni din Berlin cuprinde următoarele cercuri:

a) *Cercul tinerilor naturalişti* pentru: creşterea plantelor, agrochimie, grădinărit, creşterea pomilor fructiferi, silvicultură, creşterea animalelor.

b) *Cercuri tehnice* de: electrotehnică, automatizare, zboruri interplanetare, tehnica chimiei, construcţii de maşini, construcţii, sport (modele de planoare, navomodele etc.).

La activitatea în cercuri participă elevii din clasele I—X, inclusiv XII; principala activitate se desfăşoară însă de către elevii din clasele VII—X, respectiv XII, săptămînal, în întreprinderile industriale şi agricole. Durata participării într-un cerc este de 1—2 ani; după această perioadă elevii formează un nou cerc şi se ocupă de alte probleme, la un nivel mai înalt. Numărul membrilor unui cerc este în medie de 15. Cercurile sînt conduse de profesori, tehnicieni şi muncitori din fabrici, uzine, G.A.C. etc.

Planul de muncă al cercului este întocmit de conducătorul cercului, împreună cu elevii. De obicei, temele incluse în planul de muncă sînt legate de producţia din întreprinderile unde-şi desfăşoară activitatea membrii cercului. De exemplu, cercul de agrobiologie s-a ocupat de crearea unor soiuri de porumb într-o gospodărie agricolă colectivă. În urma cercetărilor întreprinse de cercul respectiv s-a obţinut un nou soi de porumb, care s-a dat spre a fi cultivat de G.A.C. respectivă. La expoziţia agricolă de la Leipzig acest cerc a fost distins cu premiul I şi i s-a acordat o medalie de stat. Un alt cerc tehnic a executat o lucrare cu privire la semnalizarea muncitorilor, în caz de pericol, în carierele de piatră. Acest cerc a fost distins cu premiul I. Ni s-au prezentat şi alte exemple de lucrări pe care elevii le-au realizat în cadrul cercurilor tehnice.

Staţiunea centrală a tinerilor naturalişti şi tehnicieni axează conţinutul principal al cercurilor tehnice pe activitatea practică. Totodată, se acordă o atenţie deosebită însuşirii unui volum de cunoştinţe teoretice şi tehnice necesare în executarea judicioasă a lucrărilor practice, pentru înţelegerea construcţiei uneltelor şi a principiului de funcţionare al mecanismelor folosite în procesul de producţie. Se urmăreşte, de asemenea, aplicarea în practică a cunoştinţelor teoretice însuşite în cadrul obiectelor de cultură generală.

Cercurile tehnice, alături de alte activităţi de folos obştesc, contribuie la familiarizarea elevilor cu bazele producţiei industriale şi agricole, la formarea deprinderilor practice de muncă pe măsura posibilităţilor lor, la pregătirea elevilor pentru alegerea viitoarei profesiuni. Activitatea desfăşurată în cercuri contribuie, de asemenea, la educarea interesului şi dragostei faţă de muncă.

Aprovizionarea şcolilor cu scule şi materiale necesare efectuării lucrului manual (clasele I—IV) şi a lucrărilor practice de atelier (clasele V—VI) se face pe mai multe căi. Materialele (semifabricate din lemn şi metale) şi uneltele se procură de şcoli prin secţiile raionale ale Institutului de material didactic, prin comitetele de părinţi şi prin întreprinderi.

Pentru elevii din clasele VII—X, respectiv XII, există de asemenea condiţii bune de lucru, deoarece aceştia fac practica în întreprinderile industriale şi agricole, folosind materialele şi utilajele întreprinderilor respective.

Laboratoarele şcolilor de la oraşe şi sate sînt bine înzestrate cu aparatura necesară predării obiectelor de învăţămînt.

In R.D.G. mijloacele audio-vizuale moderne (magnetofon, televizor, aparat de filmat etc.) se folosesc pe scară largă de toate şcolile de la oraşe şi sate.

Un rol deosebit de important în realizarea legării învăţămîntului de viaţă, de munca productivă îl are Institutul central pentru material didactic. In afară de aparatura de laborator, acest institut execută planşe, diapozitive, filme didactice etc. care joacă un rol instructiv-educativ important.

Am avut ocazia să vizionăm cîteva filme didactice de scurt metraj care prezentau modul de executare a operaţiilor de filetare, de împrăştiere a îngrăşămintelor chimice pe cîmp etc. şi am ascultat cîteva înregistrări pe benzi de magnetofon. Acest institut se ocupă cu producerea materialelor didactice pentru toate gradele de învăţămînt, cu întocmirea instrucţiunilor pentru folosirea aparatelor de laborator ş.a.

*

Din cele relatate rezultă că instruirea politehnică constituie un principiu de bază al dezvoltării şcolii de cultură generală din R.D.G. Legătura strînsă a învăţămîntului cu munca productivă constituie nu numai un principiu călăuzitor al şcolii, ci în acelaşi timp şi condiţia esenţială pentru ridicarea nivelului culturii generale şi a nivelului pregătirii politehnice a elevilor, pentru educaţia comunistă şi dezvoltarea multilaterală a tineretului.

Sub conducerea Partidului Socialist Unit din R.D.G., procesul de învăţămînt înregistrează mereu noi succese.

TEODOR MUCICA
şi
NICOLAE DINU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„CURS DE PEDAGOGIE GENERALĂ" [1]

Colectivul catedrei de Pedagogie a „Universităţii Bucureşti", a elaborat, sub redacţia prof. dr. Stanciu Stoian, volumul „Curs de pedagogie generală" menit, între altele, să reprezinte maturizarea gîndirii pedagogice romîneşti.

Publicarea acestei lucrări se face în perioada în care societatea noastră, angajată plină de avînt în procesul de desăvîrşire a construcţiei socialismului, are nevoie de îndrumare ştiinţifică pentru îndeplinirea sarcinii formării omului care să întrunească în măsură cît mai deplină înaltele calităţi ce caracterizează pe constructorul conştient şi destoinic al vieţii noi. În general, acest curs corespunde scopului propus prin expunerea cuprinzătoare a problemelor care formează conţinutul de bază al pedagogiei ştiinţifice, aşa cum aceasta este reprezentată prin lucrările de pedagogie generală sovietice şi romîneşti.

★

Formulăm de la început aprecierea generală că lucrarea prezintă un conţinut ştiinţific substanţial, temele pedagogice fiind înfăţişate în ansamblu în mod just, pe temeiul concepţiei marxist-leniniste în problemele educaţiei, încît cursul oferă studenţilor condiţiile unei serioase pregătiri pedagogice pentru viitoarea lor profesiune de profesori şi educatori ai tineretului nostru şcolar.

Facem această apreciere globală a aspectelor pozitive ale cursului, fără a proceda la cercetarea şi evidenţierea lor amănunţită. Este însă tot atît de firesc faptul că, întîlnind în acest curs o serie de lipsuri, să ne simţim datori să le analizăm în mod critic, mai ales că autorii ne îndeamnă la astfel de discuţii, dorind să îmbunătăţească această lucrare importantă cu ocazia viitoarei ediţii.

În acest scop, vom parcurge pe scurt şi selectiv conţinutul cursului, consemnînd constatările noastre cu privire la problemele de bază care prilejuiesc observaţii critice, completări şi propuneri.

Iată cîteva consideraţii cu privire la *structura* cursului: În partea I „Bazele generale ale pedagogiei", autorii nu tratează îndeajuns de diferenţiat pedagogia de educaţie; acest fapt nu favorizează o sistematizare logică, mai clară a temelor. Aşa este cazul cu noţiunile fundamentale: *educaţie — instrucţie — învăţămînt* — expuse la capitolul despre pedagogie ca ştiinţă, deşi locul lor firesc este, după părerea noastră, în capitolul despre obiectul pedagogiei, întrucît este vorba de diferenţieri în cadrul noţiunii generale de educaţie.

Mai constatăm că educaţia *politehnică*, prezentată, cum e şi firesc, drept una din componentele fundamentale ale educaţiei comuniste (p. 35), nu-şi află nici aici, ca de altfel nici în alte manuale

[1] Curs de pedagogie generală, sub redacţia prof. dr. Stanciu Stoian, E.S.D.P., Bucureşti, 1961.

existente, locul tratării sistematice în cuprinsul unui capitol special, ca celelalte componente, ci apare dispersată în materialul altor capitole (*Scopul* și *sarcinile educației comuniste*, *Conținutul învățământului de cultură generală*, *Educația prin muncă* etc.).

Colectivul autorilor a ales, probabil, această soluție pe baza raționamentului că instrucția și educația politehnică se efectuează în cadrul învățământului (*învățământul de cultură generală politehnică*), al *educației prin și pentru muncă*, încît tratarea separată a acestei componente, desprinsă de conexiunile ei organice, ar fi tributară unui procedeu metafizic. Desigur, educația politehnică se realizează în cuprinsul unui proces complex și totodată unitar, problematica ei se desfășoară în legătură strînsă cu problemele altor componente ale educației comuniste multilaterale. Dar, într-o astfel de rețea de corelații practice și teoretice se află prinsă *fiecare* din laturile fundamentale ale educației comuniste, iar din faptul că, de pildă, educația morală sau educația estetică se înfăptuiește în procesul de învățămînt, precum și în cadrul activităților educative în afară de clasă și extrașcolare, nu decurge de loc necesitatea ca în capitolele referitoare la aceste forme de activitate instructivă să se trateze toate problemele educației morale și estetice, deoarece în acest caz n-ar mai fi nevoie de capitole speciale afectate acestor componente fundamentale ale educației comuniste. Ca oricare din componentele educației multilaterale, educația politehnică își are problemele și temele ei specifice care reclamă tratarea integrală și sistematică (învățătura clasicilor marxism-leninismului, scop, conținut, metode, forme de organizare etc.) în cadrul unui capitol special, situat în modul cel mai potrivit la începutul părții a III-a a cursului, intitulat „Teoria educației".

În structura acestei teme, semnalăm că educația fizică apare încadrată între educația morală și educația estetică, ceea ce socotim că nu este just. Eventualul considerent că printre țelurile educației fizice se află și cultivarea unor anumite însușiri morale nu-l socotim suficient pentru a justifica această succesiune. Față de educația fizică — a cărei finalitate constă în promovarea formativă a dezvoltării *organismului* — educația intelectuală, politehnică, morală și estetică au oarecum puncte comune proiectate spre cultivarea conștiinței, de unde decurge consecința că șirul lor nu trebuie întrerupt și că, prin urmare, în conținutul sistematic al teoriei educației, locul firesc al educației fizice se află *după* educația estetică.

Obiecțiuni din punct de vedere al sistematizării, suscită, după părerea noastră, plasarea capitolului despre activitatea în afară de clasă și extrașcolară a elevilor. Se pare că, în acest curs, acest capitol încheie seria capitolelor referitoare la *educația morală*, întrucît îi urmează capitolul despre educația fizică. Or, activitățile educative în afară de clasă și extrașcolare nu țin, nici exclusiv, nici predominant, de educația morală, ci îmbrățișează deopotrivă toate laturile educației constituind, alături de procesul de învățămînt, o modalitate organizatorică specifică pentru educația multilaterală. Drept urmare, capitolul respectiv, care în localizarea actuală apare răzlețit, se cere reintegrat în categoria din care în mod normal face parte, venind la rînd *după* componenta care încheie șirul laturilor fundamentale ale educației comuniste.

Din activitatea extrașcolară fac parte și *activitățile educative ale organizațiilor de tineret (U.T.M. și pionieri)* în rîndurile elevilor. Avînd în vedere importanța și rolul acestor organizații în educația comunistă a tineretului nostru școlar, ar fi mai potrivit ca informațiile

respective să fie culese din diversele capitole în care sînt plasate fragmentar, să fie unificate, completate și înfățișate sistematic în cuprinsul unui capitol special, următor celui despre activitățile educative în afară de clasă și extrașcolare.

★

În ansamblu, *„Bazele generale ale pedagogiei"*, în care se fixează noțiunile fundamentale și cîmpul de probleme pentru întregul curs, sînt tratate just, cu abordarea multor chestiuni, care, însă, nu totdeauna sînt suficient adîncite.

În capitolul întîi, „Obiectul pedagogiei" autorul analizează problemele: „Educația ca obiect al pedagogiei", „Esența fenomenului educației" și „Apariția și dezvoltarea educației",lăsînd pe seama altor capitole „Scopul și sarcinile educației comuniste" (Cap. III) și „Rolul conducător al educației în formarea omului" (Cap. IV). Considerăm că ar fi fost mai justă concentrarea lor, lucru ușor de realizat dacă autorul ar fi tratat mai întîi despre „Pedagogia ca știință a educației" și apoi despre „Obiectul pedagogiei: educația comunistă".

Ca și în primul capitol, autorul dovedește și în cap. al II-lea (Pedagogia ca știință) o bună cunoaștere a problemelor găsind linia justă pentru rezolvarea lor științifică.

În legătură cu acest capitol se impune totuși observația că autorul, deși definește pedagogia în mod just ca fiind știința legilor educației, nu dă nici un exemplu de lege pe care apoi să-l analizeze, ceea ce constiuie o lipsă. *Problema legității și a legilor în pedagogie* — oricîte dificultăți ar prezenta și oricît de puțin rezolvată ar fi — *nu poate fi ocolită.*

Intr-o lucrare de pedagogie științifică, *scopul și sarcinile educației comuniste* reprezintă o problemă foarte însemnată, în tratarea căreia nu este cazul ca un autor să se limiteze numai la simple afirmații, ci să procedeze la demonstrații, la comparații cu care să convingă și să antreneze.

Privit sub această latură, cap. al III-lea nu este scris îndeajuns de argumentat, fiind aci necesară examinarea critică a problemei pe plan vertical în istorie, și pe plan orizontal-comparativ, în spațiu. Expunerii îi lipsește nota caldă și gravă cerută de natura subiectului.

Cît privește sarcinile educației, autorul, lăsînd impresia că a pierdut din vedere caracterul enunțiativ al expunerii, se angajează într-o prezentare prea în detaliu (ca, de exemplu, în ce privește învățămîntul politehnic, educația morală), obligînd pe acela care a lucrat la aceleași teme în capitolele respective să repete lucruri deja spuse. În schimb, cînd este vorba de educația estetică, expunerea sarcinilor ei are un caracter deficitar.

Mai amplu și documentat este tratat „Rolul conducător al educației în formarea omului" (pp. 42—59) ca și expunerea clară și convingătoare a teoriei marxist-leniniste în problema „educație și ereditate".

În ceea ce privește conținutul cap. al IV-lea — „Particularitățile de vîrstă ale copiilor și tineretului școlar" — facem unele rezerve. Apreciind materialul de idei prezentat, cît și claritatea expunerii, observăm că era util ca întreaga expunere să fie raportată mai ferm la educația copilului pe vîrste, căci aici trebuie să ne preocupăm nu atît de cunoașterea particularităților psihice pe vîrste, ca atare, ci de aceste particularități în legătură cu *educația* pe vîrste.

Teoria învățămîntului, parte de fond a unui curs de pedagogie, al cărui scop principal este să pună bazele pregătirii pedagogice teoretice a viitoarelor cadre didactice din învățămîntul mediu de cultură generală, expune problemele fundamentale ale didacticii generale în succesiune și desfășurare logică.

E regretabil că în domeniul didacticii, cînd se stabilește cadrul de înțelegere al teoriei învățămîntului — și însăși determinarea obiectului didacticii—, întîlnim o serioasă deficiență, am putea spune de logică, consecință a conceperii neclare a sistemului noțiunilor fundamentale „instrucție-educație-învățămînt" (definite, de altfel, și just formulate la începutul cursului p. 23 și urm.). Astfel, se susține, quasidefinitoriu, că obiectul teoriei învățămîntului îl constituie *instrucția și învățămîntul*. Or, o dată ce operăm cu conceptul de învățămînt, ca noțiune de bază în definirea didacticii și ca teorie a învățămîntului, apare pleonastică explicarea specială a instrucției, care este inclusă în învățămînt, considerat ca formă organizată de instrucție și educație a tineretului școlar, cum de altfel se arată într-o paranteză explicativă. Pe de altă parte, în paranteza cuprinzînd definiția instrucției, în conținutul acesteia este tratată și „dezvoltarea forțelor de cunoaștere". Or, aceasta nu ține de instrucție, ci de educație, constituind ceea ce în sens restrîns se înțelege prin „educație intelectuală", cum de altfel susține și autorul într-un alt paragraf al acestui capitol (p. 98).

Acest prim capitol al didacticii — esența procesului de învățămînt — oferă, în continuare, o analiză substanțială (pe alocuri, totuși, cam abstractă, stufoasă și nu îndeajuns de clară) a procesului de învățămînt ca proces de cunoaștere, avînd la bază gnoseologia marxistă, teoria leninistă a reflectării, precum și o demonstrare bine argumentată și convingătoare a caracterului educativ al învățămîntului.

Capitolul următor — despre „Principiile didactice" — ar trebui să aducă, în introducere, o lămurire mai amplă a noțiunii de principiu al învățămîntului. După cum rezultă din definiția generală (p. 100) și din formulările fiecăruia dintre ele, principiile învățămîntului sînt prea strîmt concepute. Pe de o parte, ele sînt raportate exclusiv la activitatea profesorului, deși fiind principii generale ale învățămîntului cuprind în sfera lor de competență normativă întregul învățămînt, activitatea tuturor factorilor, toate elementele și aspectele desfășurării învățămîntului. Pe de altă parte, principiile didactice nu vizează numai „succesul la învățătură al elevilor" (pp. 100, 123), ci trebuie aplicate într-o perspectivă mai largă, îmbrățișînd dezvoltarea și educația multilaterală a școlarilor în cadrul procesului de învățămînt.

În ceea ce privește prezentarea analitică a principiilor didactice trebuie să spunem că este necesară îndepărtarea unor nepotriviri și neclarități. Aceasta nu ne oprește să subliniem meritul autorilor de a considera principiile didactice încadrate într-un sistem, concepție care nu se rezumă la o simplă afirmație declarativă, ci se manifestă activ în însăși tratarea corelativă a fiecăruia dintre principii.

Referitor la capitolul despre „Conținutul învățămîntului", întrucît este vorba de conținutul învățămîntului de cultură generală și se operează în mod curent, pe tot cuprinsul temei, cu această noțiune fundamentală a didacticii, ar fi necesar ca de la început să se efectueze o analiză bine argumentată a noțiunii de cultură generală, pentru a-i dezvălui esența și a demonstra necesitatea culturii generale.

Principiile de alcătuire a programelor școlare ar trebui formulate mai clar și mai sistematic, simțindu-se în același timp nevoia unor completări (de ex. accesibilitatea, caracterul științific, corelația între programe etc.). În acest cadru, o temă atît de importantă ca aceea a organizării liniare și concentrice a materiei de învățămînt este sumar tratată și nu îndeajuns de clar, definirea ordinei liniare omițînd elemente esențiale ca predarea fiecărui capitol o singură dată

în cursul școlarității, implicînd în schimb altele comune cu ordinea concentrică (de ex., predarea capitolelor treptat, rînd pe rînd), ceea ce împiedică înțelegerea diferențiată a problemelor.

„Metodele de învățămînt", amplu analizate în curs, sînt prezentate prin ceea ce ele au esențial ca funcțiune și tehnică, indicîndu-se, în cadrul lor, numeroase exemplificări, norme și procedee deosebit de utile pentru practica școlară.

Avînd în vedere cerințele legitime față de caracterul explicativ al unui curs universitar, se impune, ca preambul la metodologia didactică — mai mult decît numai în cîteva rînduri, — o introducere teoretică mai substanțială din care să rezulte conținutul noțiunii de metodă, precum și necesitatea practică a metodelor de învățămînt, caracterul lor istoric și de clasă, fundamentarea clasificării metodelor, stabilirea criteriilor și caracterele categoriilor.

Apreciem preocuparea meritorie — de a nu enumera metodele pur și simplu, ci de a le grupa după caractere esențiale comune. Considerăm însă că nu trebuie să lipsească, alături de metodele de predare și control, categoria metodelor de *fixare* (de exemplu: exercițiile, recapitularea etc.). Este adevărat că, după cum se arată în mod explicit, metodele de predare (conversația, demonstrația etc.) pot fi folosite și la consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Dar, metodele de predare pot fi utilizate și la verificare (conversație, demonstrația, lucrările practice), ceea ce nu împiedică pe autor să constituie o categorie a metodelor de control. În mod consecvent, s-ar cere introdusă în sistemul metodelor de învățămînt și categoria metodelor de fixare, mai ales dacă nu pierdem din vedere că, în fond, caracterele esențiale comune ale metodelor rezidă nu atît în forma exterioară, cît mai ales în funcțiunea lor (predare-fixare-verificare).

Introducerea particularităților de vîrstă printre criteriile de alegere a metodelor creează unele confuzii între metodă și folosirea metodei, între metodă și procedee. Întrucît fiecare metodă îndeplinește o funcție care nu poate fi omisă și care nu poate fi înlocuită, deoarece corespunde unei trebuințe esențiale a activității instructiv-educative din școală, rezultă că toate metodele trebuie să opereze în front comun pentru a satisface toate trebuințele procesului de învățămînt, în diferitele sale etape. Considerarea particularităților de vîrstă ale elevilor trebuie să intervină normativ, nu în alegerea metodelor, ci în folosirea lor variată și suplă, în structurarea lor cu modalități și procedee diferențiate după clase.

Cu privire la capitolul final al didacticii, „Lecția — formă de bază a organizării procesului de învățămînt" acesta cuprinde o expunere instructivă a elementelor care constituie conținutul acestei teme. Considerăm însă că, în raport cu importanța ei, această temă complexă este tratată sumar.

Se simte nevoia unei structurări mai închegate, mai sistematice, implicînd și un efort de desprindere din planul empiric-descriptiv.

Sîntem nelămuriți de formularea de la p. 180: „În a doua jumătate a secolului al XX-lea, moștenirea progresistă în ceea ce privește organizarea procesului de învățămînt a fost legată de curentele așa-numitei educații noi". Afirmația este prea contradictorie pentru a nu fi atribuită unei inadvertențe de formulare sau unei erori de dactilografiere ori de tipar, mai ales că în continuare sînt combătute curentele așa-zisei educații noi.

Parcurgînd în întregime teoria învățămîntului, constatăm că nu este tratată, oricît de succint, problema formării con-

cepției științifice despre lume la elevi, deși ea este menționată în determinarea obiectului didacticii (p. 87) și indică unul din scopurile esențiale ale învățămîntului. Nu întîlnim asemenea material nici în alt capitol al cursului, eventual la educația morală, unde este situată în „Pedagogia" apărută sub redacția lui I. A. Kairov. Această serioasă lacună trebuie lichidată.

De asemenea, lipsește un capitol despre școlar, despre stilul de muncă și reușita acestuia la învățătură, cu atît mai mult cu cît această preocupare constituie un titlu de merit al pedagogiei științifice.

Ajungînd la tema „Teoria educației", pătrundem în domeniul educației morale.

Capitolul despre Bazele educației morale comuniste expune cu competență învățătura marxist-leninistă despre morală, dezvăluind, pe baza ei, temeiiile economice și sociale ale moralei comuniste, ale cărei trăsături principale sînt apoi desprinse și prezentate în mod succint, dar substanțial.

Cu privire la capitolul, bine elaborat, despre principiile educației în spiritul moralei comuniste, observăm, mai întîi, că, principiile educației și învățămîntului fiind norme călăuzitoare care exprimă cerințe, formularea definitorie e bine să conțină, cu evidență clară și intensă, ideea imperativului, să nu rămînă pur și simplu la indicativ ca o simplă constatare. De aceea, e indicat ca principiile să fie definite drept norme care trebuie să orienteze și să călăuzească activitatea instructiv-educativă.

Avînd în vedere *rolul muncii* ca factor de educație morală, ar fi interesant și just de subliniat că sub acest aspect, cum rezultă din însăși expunerea din text, principiul caracterului activ devine (sau conține, ca un corolar) principiul educației *prin muncă*. In enunțarea și expunerea principiului referitor la *colectiv* este imperios necesar, din punct de vedere al sistematizării, să se facă deosebirea teoretică netă (și să nu se trateze în indiviziune) între educația *pentru colectiv* — care este una din componentele ce constituie conținutul educației morale comuniste, urmărind formarea spiritului colectivist ca trăsătură de caracter și se cere, deci, tratată la locul corespunzător, alături de educația patriotică, educația pentru muncă, educația disciplinei conștiente — și principiul educației *în* și *prin* colectiv, care exprimă norma ca pe tărîmul *tuturor* componentelor educației morale comuniste „să folosim colectivul drept principal mijloc de realizare a sarcinilor educației în spiritul moralei comuniste" (p. 212).

In denumirea și prezentarea principiului referitor la particularitățile de vîrstă și individuale ale școlarilor, ar trebui să fie clar că e vorba numai *de a considera*, de a ține seama de aceste particularități (ca principiu pur metodologic) și *nu* de a le *respecta*. Actuala formulare riscă să fie interpretată în sens pedoncentrist, putînd să ducă la ignorarea existenței unor particularități negative ce *trebuie* înlăturate. Ea mai poate presupune că particularitățile individuale ar fi *un dat* extra-paideutic sau prepaideutic, pe care educatorul nu ar avea decît să-l cunoască și să-l recunoască fără a încerca să-l influențeze, să-l modifice, să-l formeze.

Relativ la metoda aprecierii prin *aprobare* și *dezaprobare*, stîrnește oarecare nedumerire lipsa oricărei menționări a pedepsei corporale, a corecțiunii fizice. Considerăm necesară o discuție în jurul acestei probleme, pentru ca studenții, viitori educatori, profesori și părinți, să fie bine lămuriți asupra motivelor care pledează împotriva folosirii pedepselor corporale în școala și în societatea noastră.

După fundamentarea teoretică și metodologică a educației morale, autorii enumeră capitolele care tratează conținu-

tul educației morale comuniste, ocupîndu-se pe rînd de fiecare din componentele ei principale.

Educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar este înfățișată într-un dinamic climat emoțional. Totuși, o mai bună sistematizare a ideilor și o excentrare a expresiei verbale ar fi ridicat nivelul științific al acestui capitol.

Spre deosebire de ordonarea din alte lucrări de pedagogie generală, în acest curs, *educarea în spirit colectivist* își află, în sfîrșit, locul sistematic adecvat, adică alături de celelalte componente care formează conținutul educației morale comuniste. Pentru a exprima în mod just sensul specific al acestei componente — adică *educația pentru colectiv*, educarea elevilor în spirit colectivist — una din aceste formulări ar trebui să înlocuiască titlul actual al capitolului care poartă denumirea „Educarea colectivului de elevi", ceea ce înseamnă cu totul altceva. Într-adevăr, sub acest titlu ar putea fi cuprinse teoria învățămîntului și teoria educației în întregime, de vreme ce obiectul acestora îl constituie tocmai instruirea și educarea elevilor reuniți în colective, în clase, deci: educarea colectivelor de elevi. Primejdia unei astfel de extensiuni, incluse în formularea neadecvată a titlului, este reală și, de fapt, întîlnim, în textul acestui capitol, presărate fără diferențiere, numeroase chestiuni ce interesează instrucția și educația în genere a elevilor, fără a avea o legătură specială cu educarea spiritului colectivist.

De altfel, se impune și aici o serioasă și amănunțită operație de restructurare în perspectivă sistematică.

Capitolul următor — *Educația prin muncă* — nu e lipsit nici el de deficiențe de aceeași natură sub aspect sistematic. Întîlnim aici o mulțime de afirmații — referitoare la probleme didactice, la aspecte organizatorice și tehnice ale învățămîntului politehnic, ale muncii în producție etc. — care își au locul potrivit în alte sectoare ale pedagogiei, decît în acest capitol de educație morală. S-ar clarifica și aici o serie de sensuri și relații esențiale, dacă s-ar face cuvenita diferențiere între „educația *pentru* muncă și atitudinea comunistă *față* de muncă" — formulare cu drept de titlu, căci ea exprimă scopul specific al acestei componente a educației morale comuniste, vizînd formarea trăsăturii corespunzătoare de caracter — și între „educația *prin* muncă", în care educația este concepută ca *mijloc* de *educație* pentru muncă, de educația morală în general și, mai mult decît atît, ca mijloc de *educație multilaterală*.

În sfîrșit, șirul componentelor educației morale se încheie cu „educarea disciplinei conștiente", ale cărei probleme principale sînt expuse într-o ordonare mai clară, care mai necesită, însă, unele corectări. Definiția noțiunii de bază (p. 281) e mai mult *enumerativă* decît *generalizatoare*, iar din cuprinsul ei aproape că lipsește (fiind doar indicat în mod indirect) un element esențial: *caracterul conștient* al disciplinei socialiste.

O atenție deosebită se arată în acest curs *educației fizice* (capitolul XX). *În ansamblu*, capitolul conține un material valoros și bine selecționat, iar în tratarea temelor s-a urmat o linie justă.

Apreciem sublinierea autorului că educația fizică nu trebuie să se reducă la mișcări, jocuri și sporturi, ci să dea elevilor și unele cunoștințe despre acest însemnat proces. Am adăuga că trebuie să se meargă chiar mai departe, conducînd pe elevi la o stare de *conștientizare* a rostului diverselor exerciții, sporturi etc., culminînd cu realizarea unei *concepții* chemate să-l oblige pe școlar la o *integrare creatoare* a unor miș-

cări și exerciții fizice în viața proprie, de zi cu zi.

În capitolul XXI se tratează despre *„educația estetică"*, componentă care cîștigă astăzi tot mai mult ca importanță. După o introducere cam lungă se examinează tematica corespunzătoare într-o expunere destul de amplă, care ar putea să fie mai condensată ca idei și pe un ton mai cald, adecvat acestei teme.

Apreciind străduința autorului de a alcătui pagini interesante în acest capitol, remarcăm totuși că în definiția dată educației estetice (p. 117) se lasă în afară educația *multilaterală* prin frumos, înglobată aici atît de către I. A. Kairov și alți pedagogi sovietici, cît și de pedagogi din alte țări. Lipsa de exemplificări a actelor de educație estetică face ca expunerea să aibă un caracter abstract.

Între educația morală și educația fizică întîlnim capitolul XIX care cuprinde tema: „Activitatea în afară de clasă și extrașcolară a elevilor".

Conținutul acestei teme este înfățișat într-o expunere alertă, care desfășoară în mod ordonat și corect datele esențiale ale problemelor respective. Socotim nepotrivită tendința autorului — urmărit de idea identității scopului comun — de a atenua deosebirile dintre trăsăturile specifice ale acestor activități și cele ale activității școlare — cînd, dimpotrivă, sublinierea și respectarea acestui specific constituie o condiție pentru buna organizare a activităților în afară de clasă și extrașcolare și pentru îndeplinirea importantelor lor sarcini.

Capitolul XXII — „Școala și familia" — este expus sistematic și cu pricepere. Ca observații de amănunt, remarcăm următoarele: la prezentarea sarcinilor educației în familie, era mult mai potrivit să se înceapă cu educația fizică și nu cu cea morală, cum s-a făcut, prima intervenind în ordine cronologică în viața copilului. În studierea formelor de colaborare ale școlii cu familia, care sînt prezentate just, ar fi fost necesar să se sublinieze ferm că în societatea socialistă *școala* este factorul conducător al educației (deci, nu familia) și apoi să se explice sensul formulei, cu o motivare convingătoare, urmată de exemplificări și aplicații.

O temă de o deosebită importanță și răspundere este aceea cu privire la *profesorul* (învățătorul) din școala socialistă, tratată în acest curs în capitolul XXIII, sub titlul (prea îngust): „Rolul conducător al profesorului în educarea elevilor" (pp. 341—350), inclusiv sub tema „Munca dirigintelui".

Abordarea unei astfel de probleme este cu atît mai dificilă cu cît discutarea ei trebuie să depășească sfera opiniilor și impresiilor. Autorul o studiază cu discernămînt și cu vii preocupări de a teoretiza.

Cursul se încheie cu „Activitatea instructiv-educativă a școlii și conducerea ei" (cap. XXIV), problemă centrată în jurul subtemei „Conducerea școlii", pentru a preciza, interesant și instructiv, principalele sarcini ale directorului: de a organiza, de a îndruma și de a controla activitatea profesorilor, a elevilor, a școlii.

Lectura capitolului îți lasă impresia că autorul descrie propria sa experiență de director, fapt care constituie un indiscutabil merit. Socotim, totuși, că expunerea ar fi cîștigat mult dacă de aci se trecea la probleme și teoretizare (ca de ex.: după ce criterii trebuie să se analizeze munca profesorilor, situația școlarilor la învățătură etc.).

★

Trecînd în revistă unele aspecte și elemente ce ne-au reținut în mod deosebit atenția la lectura fiecărui capitol în parte, adăugăm o serie de observații cu caracter general, întîlnite pe o arie mai largă sau chiar pe întinderea întregului curs.

Astfel, se remarcă preocuparea autorilor de a ancora explicarea științifică a fenomenelor psihice de interes pedagogic în adevărurile fiziologiei pavloviene, ceea ce, desigur, consolidează în mare măsură materialul și structurează materialist fundamentarea psihologică a pedagogiei.

Apreciem, de asemenea, folosirea frecventă a bogatei și profundei experiențe practice și teoretice a lui A. S. Makarenko, acest viguros și original maestru al artei educației.

La fel, deși scriitorii noștri clasici nu reprezintă autorități de specialitate în domeniul pedagogiei, sînt totuși binevenite, din punct de vedere educativ, referirile la părerile și realizările lor în legătură cu educația și învățămîntul. Avem motive să ne așteptăm ca autorii să fi valorificat cercetările științifice din publicistica noastră pedagogică contemporană, precum și conținutul pedagogic al folclorului nostru.

Din observațiile referitoare la redactarea textului se desprinde recomandarea ca, în unele capitole, în concretizarea ideilor și în formularea expresiei verbale, autorii să depună eforturi sporite în ceea ce privește sistematizarea, concentrarea, pregnanța și stilul.

În sfîrșit, nu putem să nu atragem atenția asupra necesității de a elibera textul, într-o eventuală ediție viitoare, de unele impurități ale expresiei verbale, constînd în numeroase nepotriviri sau greșeli de limbă.

În recenzia de față am reliefat, pe scurt, dar substanțial, aspectele pozitive ale cursului și ne-am ocupat, mai pe larg, de o serie de momente negative, spre a semnala locurile și căile îndreptărilor ce le socotim utile.

Încheiem cu reîmprospătarea aprecierii inițiale și generale, exprimîndu-ne convingerea că acest curs de pedagogie generală îmbogățește literatura noastră pedagogică cu o lucrare folositoare tineretului nostru universitar, cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu, precum și tuturor acelora care năzuiesc să dobîndească o orientare generală în domeniul problemelor fundamentale ale educației.

Prof. univ. *ȘT. BÎRSĂNESCU*

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Tipografia Învățământului — c. 4718

REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3928

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oraș Sibiu

8

ANUL XI 1962

1964

1964

97

- IUI. 2005

11. IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*, Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

i 3928.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 8 *August 1962*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI

Pag.

PAUL POPESCU - NEVEANU: Probleme pedagogice şi psihologice ale activităţii instructiv-educative la clasele mici 5

PAUL POPESCU - NEVEANU, CORNELIA MĂRINESCU şi STELA POPESCU: Analiza rezultatelor muncii instructive din şcolile în care se experimentează sistemul predării pe obiecte de către profesori de specialitate 13

VASILE BUNESCU, ANTON VASILESCU şi VIRGIL CARABA: Probleme ale activităţii educative în condiţiile predării de către profesori la clasele mici 55

M. EL. IONESCU-MICIORA şi MARIN VIŞAN: Unele observaţii privind conţinutul învăţământului la limba romînă — clasele I—V . . 72

EUGEN NOVICICOV: Predarea limbii ruse în clasa a II-a 84

CONSULTAŢII — DISCUŢII

MAGDALENA BANTO şi ECATERINA CSENGERI: Unele probleme ale predării zoologiei în şcoala de 8 ani. 94

STELA POPESCU şi ALEXANDRU FILIPOVICI: Cu privire la îmbunătăţirea metodicii de predare a diferitelor obiecte de către profesori la clasele I—IV 110

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

TRAIAN TRETIU şi NATALIA POPA: „Lecţii de botanică" . . . 122

4.374

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XI-ый год, № 8 *Август, 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

Паул Попеску-Невяну: Педагогические и психологические проблемы учебно-воспитательной работы в младших классах 5

Паул Попеску-Невяну, Корнелия Маринеску и Стела Попеску: Анализ результатов учебной работы в школах, где проводится опыт применения системы преподавания учителями специалистами . . 13

Василе Бунеску, Антон Василеску и Вирджил Караба: Вопросы воспитательной работы в условиях преподавания учителями специалистами в младших классах 55

М. Ел. Ионеску Мичора и Марин Вийан: Некоторые замечания относительно преподавания румынского языка в I — V классах . . 72

Евгений Новичков: Преподавание русского языка во II-м классе . 84

КОНСУЛТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Магдалена Банто и Екатерина Ченгери: Некоторые вопросы преподавания зоологии в восьмилетней школе 94

Стела Попеску и Александру Филипович: Об улучшении методики преподавания некоторых предметов учителями специалистами в I — IV классах 110

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Трайн Третиу и Наталия Попа: „Уроки ботаники" . . . 122

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 8 *Août 1962*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page.

Paul Popesco-Neveanu: Problèmes pédagogiques et psychologiques de l'activité instructive-éducative dans les petites classes. 5

Paul Popesco-Neveanu, Cornelia Marinesco et *Stela Popesco:* Analyse des résultats du travail instructif dans les écoles ou on expérimente le système de l'enseignement par objets et avec des professeurs de spécialité 13

Vasile Bunesco, Anton Vasilesco et *Virgil Caraba:* Problèmes de l'activité éducative dans les petites classes avec plusieurs professeurs 55

M. El. Ionesco Miciora et *Marin Vișan:* Quelques observations concernant le contenu de l'enseignement du roumain dans les classes I—V . . . 72

Eugen Novicicov: L'enseignement du russe en II-e classe 84

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Magdalena Banto et *Ecaterina Csengeri:* Certains problèmes de l'enseignement de la zoologie dans l'école de 8 ans. 94

Stela Popesco et *Alexandre Filipovici:* Au sujet de l'amélioration de la méthode de l'enseignement des différents objets par des professeurs aux classes I—IV 110

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Traian Tretiu et *Natalia Popa:* „Leçons de botanique" 122

STUDII ŞI CERCETĂRI

PROBLEME PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE ALE ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE LA CLASELE MICI

Conf. univ. PAUL POPESCU-NEVEANU
Director adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice

Hotărîrea de Partid şi de Stat cu privire la trecerea treptată la învăţămîntul de 8 ani constituie un eveniment de o deosebită importanţă pentru ţara noastră. În societatea socialistă nivelul şi volumul învăţămîntului de cultură generală este pus de acord cu cerinţele actuale şi de perspectivă ale producţiei.

Sub acest raport generalizarea şcolii de 8 ani este un act pregătit prin întreaga dezvoltare socialistă a ţării noastre. Politica ştiinţifică, clarvăzătoare a Partidului nostru în problemele construirii socialismului şi comunismului se răsfrînge şi asupra învăţămîntului care se încadrează în aceeaşi perspectivă vastă şi atotcuprinzătoare a dezvoltării planificate. Aşa cum s-a arătat la Congresul al III-lea al P.M.R. „odată cu încheierea generalizării învăţămîntului de 7 ani, se va trece treptat la învăţămîntul general de 8 ani, astfel că durata şcolii medii de cultură generală va ajunge la 12 ani". Construcţia învăţămîntului nu poate fi separată de opera construirii lumii noi. Oamenii socialismului şi comunismului sînt înainte de toate oamenii unei înalte culturi, înarmaţi cu o temeinică pregătire tehnico-ştiinţifică, dezvoltaţi sub toate raporturile la un înalt nivel.

În condiţiile *dezvoltării* vertiginoase a societăţii noastre, *dezvoltarea* şi perfecţionarea învăţămîntului este un proces continuu, neîntrerupt. Sub imperiul necesităţilor economice, burghezia a creat un învăţămînt public, care prin felul în care era orientat şi organizat, vădea, nu grijă pentru cultură şi progres, ci teama faţă de masele populare, străduinţa de a înneca bruma de cunoştinţe ştiinţifice într-o concepţie retrogradă şi de a pune stavilă avansării tineretului pe scara învăţămîntului, nu numai prin dificultăţi materiale de nerezolvat, dar şi prin crearea unor înfundături şi bariere artificiale la care instrucţia fiilor oamenilor muncii trebuia să se oprească. O situaţie tipică în această privinţă a fost organizarea claselor supraprimare în paralel cu gimnaziu. Prin reforma din 1948 şi îmbunătăţirile ulterioare, învăţămîntul din ţara noastră a dobîndit un

caracter popular, un conținut științific, a fost pus în slujba socialismului. Asigurarea unității și continuității învățămîntului a constituit o manifestare a democratismului și în același timp o condiție pedagogică deosebit de importantă pentru creșterea eficienței școlii în opera instructiv-educativă. Această problemă a revenit în discuție în legătură cu încheierea generalizării școlii de 7 ani și trecerea treptată la învățămîntul de 8 ani. Evident, în faza actuală problema se pune într-o altă formă. Înnăuntrul școlii de 8 ani nu există niciun fel de barieră artificială. Totuși rămîne încă discordanța dintre forma de organizare încetățenită la primele patru clase și cea de la clasele superioare. Experimentul organizat de Ministerul Învățămîntului cu privire la predarea pe obiecte de către specialiști la clasele mici este menit să rezolve pînă la capăt problema unității școlii de 8 ani.

Experimentul de la clasele mici urmărește totodată și folosirea cît mai judicioasă și eficientă a primilor ani de învățătură în raport cu cerințele actuale. Neîndoielnic clasele I—IV dispun încă de multe rezerve și posibilități care se cer valorificate la un nivel mai înalt. Atenția deosebită acordată claselor mici se explică și prin faptul că vîrsta 7—11 ani oferă condiții excepționale pentru instrucție și educație.

Mai mult decît atît, cunoștințele și deprinderile fixate la vîrsta școlară mică, oricît ar părea de simple și elementare (deși pentru copil nu sînt deloc simple) au totuși o imensă influență asupra dezvoltării lui ulterioare. Acum, la această vîrstă, se însușește scris-cititul și se pun bazele dezvoltării gîndirii matematice, se comunică primele cunoștințe științifice, despre societate și natură, se trece la efectuarea sistematică a educării estetice, fizice și în domeniul activității practice. De claritatea și autenticitatea cunoștințelor însușite, de perfecțiunea și trăinicia deprinderilor formate, de calitatea operațiilor mintale care se configurează acum, va depinde în bună măsură dezvoltarea de mai tîrziu.

În etapa aceasta de „start" a instrucției și educației școlare se hotărăște soarta multora din însușirile ce țin de aptitudini. De felul în care este înțeleasă și însușită aritmetica, vor depinde dificultățile sau accesibilitatea cunoștințelor de algebră, formarea unor reprezentări spațiale precise și operative, va fi condiționat în largă măsură accesul la cunoștințele de geometrie fizică, tehnică. Și problema necesită o examinare cu atît mai atentă cu cît unele din elementele dezvoltării intelectuale ușor realizabile la vîrsta micii școlarități dacă sînt neglijate, mai tîrziu nu vor putea fi recuperate fără însemnate dificultăți și eforturi. Afirmația este valabilă nu numai pentru deprinderile de caligrafie, desen, cînt, ci în bună măsură și pentru unele laturi ale gîndirii abstracte, pentru aptitudinile tehnice ș.a.

Luînd în considerație cele arătate mai sus va trebui să apreciem clasele mici, în deosebi clasele I—III ca avînd rolul de a asigura premisele dezvoltării procesului instructiv-educativ în întregul învățămînt.

Tocmai de aceea găsirea unor soluții optime pentru această primă etapă a învățămîntului prezintă o însemnătate deosebită.

Prelungirea învățămîntului general cu un an de zile permite să se efectueze o mai largă pregătire de cultură generală, politehnică și practică a elevilor. Prin urmare este necesar să se organizeze mai bine activitatea fiecărei clase pentru ca școala de 8 ani în ansamblu să-și realizeze pe deplin obiectivele.

Totodată este necesar să se precizeze și obiectivele fiecărei etape din învățămîntul de 8 ani. Evident clasele mici dețin din acest punct de vedere o altă poziție decît clasele V—VIII.

În clasele mici elevii capătă cunoștințele și deprinderile de bază privind limba maternă, scris-cititul și socotitul. Ei capătă, de asemenea, primele cunoștințe orientative despre societate și natură. Prin toată activitatea lor clasele mici îndeplinesc o funcțiune preparatorie și introductivă. Aici se pregătesc elevii pentru instrucția mai largă și sistematică ce se efectuează la clasele V—VIII. Cît privește clasa a IV-a aceasta ocupă o poziție tranzitorie între cele două etape.

Prin noua programă clasa a IV-a participă la comunicarea de cunoștințe sistematice în același fel ca și clasele mari. Evident, dependența unei etape de pregătirea din etapa anterioară este o caracteristică generală a învățămîntului. În cazul de față însă această dependență este deosebit de proeminentă, iar specificul claselor mici se exprimă în faptul că ele fac pregătirea de bază și obligatorie pentru orice activitate instructivă ulterioară.

Observăm de asemenea că rolul claselor mici nu este exclusiv preparatoriu. În baza scris-cititului și a socotitului, treptat se comunică o serie de cunoștințe cu o anumită valoare teoretică și practică. Prin noul sistem de predare la clasele mici se tinde către o mai intensă utilizare a lor în sensul instrucției sistematice. Prin urmare, în clasele mici se asigură inițierea în scris-citit și socotit, se formează o serie de reprezentări despre lumea înconjurătoare și se constituie baza de pornire în instrucția sistematică a copiilor. Aceste sarcini nu pot fi despărțite una de alta sau realizate una în dauna celeilalte. Primele clase nu pot fi destinate doar alfabetizării, dar nici nu se poate neglija acest obiectiv. Problema care se pune în momentul de față este aceea dacă deprinderile și cunoștințele de bază în domeniul scris-cititului nu pot fi formate mai rapid și temeinic printr-o perfecționare a procesului instructiv. Nu se poate trece cu vederea faptul că în multe școli, în formarea deprinderilor de bază la clasele mici se folosesc metode puțin productive, uneori meșteșugărești. Activizînd procesul instructiv, folosind metode mai avansate, D. B. Elkonin și V. V. Davîdov au reușit, la o școală experimentală din Moscova, să reducă perioada însușirii literelor de la șase la două luni. Neîndoielnic, există posibilitatea ca pe scara întregului învățămînt să se ajungă la astfel de perfecționări — și aceasta nu în dauna temeiniciei cunoștințelor și deprinderilor formate.

În condițiile contemporane, micii școlari, prin nivelul lor general de dezvoltare intelectuală, prin volumul de cunoștințe de care dispun, dese-

ori depășesc nivelul problemelor ce li se pun în față în clasa I sau a II-a. Prin urmare procesul de învățămînt de la aceste clase nu este suficient de productiv și riscă în unele împrejurări să piardă din ritmul care este necesar pentru a ține permanent pe elevi în stare activă.

Discutînd problemele creșterii eficienții procesului de învățămînt trebuie, în mod necesar, să ne referim și la particularitățile de vîrstă ale elevilor, la măsura în care aceștia condiționează succesul sau insuccesul în realizarea obiectivelor programei. Nu are sens să discutăm dacă particularitățile de vîrstă trebuie respectate sau nu. Dezvoltarea psihică a omului se realizează într-o anumită ordine, ea presupune o riguroasă succesiune de faze care nu pot fi suspendate sau ocolite.

A nu ține seama de particularitățile gîndirii și nivelul capacității de muncă a elevilor aflați într-o anumită fază de dezvoltare înseamnă a aduce însemnate prejudicii instrucției și educației lor. Nesocotirea particularităților elevilor se exprimă nu numai în depășirea lor exagerată prin darea de sarcini dificile și inaccesibile dar și în subaprecierea posibilităților elevilor, prin stabilirea de sarcini mult prea ușoare pentru ei și deci fără efect mobilizator.

Cînd vorbim despre respectarea particularităților de vîrstă trebuie neapărat să ținem seama de faptul că aceste particularități sînt nu numai premise ale procesului instructiv-educativ, dar și rezultate ale lui. Evoluția particularităților arătate depinde de modul și gradul solicitării elevului prin procesul instructiv-educativ, cu alte cuvinte de atitudinea față de particularitățile existente la un moment dat. Vîgotski vorbea despre „zona dezvoltării celei mai apropiate" și recomanda ca sarcinile școlare să se orienteze după nivelul acestor posibilități în curs de realizare. Așa dar, sarcinile date trebuie *să întreacă* întrucîtva posibilitățile existente la un moment dat. Se pune problema nu a unei simple conformări la particularitățile „de vîrstă", nu a mulării procesului instructiv-educativ după particularitățile existente, ci a stimulării dezvoltării acestora într-un ritm susținut. Dezvoltarea poate fi accelerată, chiar forțată întrucît depinde de condițiile externe create și dirijate de cadrul didactic.

Și principalul este desigur metoda prin care se realizează instrucția și educația. La clasele mici stăruie încă, într-o măsură nejustificată, metode de lucru mult prea elementare și de slabă eficiență. Se pune mare accent pe repetiții mecanice, pe exerciții stereotipe, se întîrzie generalizările așteptîndu-se acumularea unui număr mare de cazuri particulare etc.

Insuficient se folosesc la clasele mici acțiunile practice orientate către elaborarea stadială a acțiunilor mintale (Leontiev, Galperin). În unele cazuri, pe măsura acumulării de cunoștințe, și la școlarii mici (în deosebi în clasele III—IV) se poate trece la prezentarea frontală a caracteristicilor generale, acestea urmînd să fie ulterior identificate în situații concrete. Există încă multe posibilități pentru dezvoltarea mai timpurie a gîndirii cauzale. Evident, școlarii de vîrstă mică se situează, în genere, la nivelul gîndirii concret-empirice. Problema constă nu în împingerea

grăbită către abstracțiuni ci în pregătirea sistematică și neformală a dezvoltării gîndirii abstracte și teoretice, caracteristice mai mult pentru școlarul din ultimele clase ale școlii de 8 ani.

În clasele la care se experimentează sistemul predării pe obiecte de către profesori, exigența sporită a acestora față de elevi a dus la evidente progrese în dezvoltarea intelectuală. Și mai important decît aceasta este faptul că la elevii claselor experimentale s-au dezvoltat interese mai puternice și multiple față de diversele obiecte de studiu. Este dovada unei dezvoltări armonioase, organice, neartificiale. Considerăm totuși că adaptarea profesorilor la activitatea cu clasele mici nu a ajuns la o formă definitivă. De aceea trebuie militat nu numai pentru introducerea la clasele mici a unor cadre didactice cu o competență superioară de specialitate dar și pentru înarmarea acestora cu o competență pedagogică adecvată condițiilor speciale de la primele clase.

Totodată se pune problema ca Institutele pedagogice de 3 ani, unde se pregătesc viitoarele cadre didactice, să țină în mod deosebit seama de experiența școlilor experimentale și de cercetările ce se efectuează în această privință.

Rezultatele pozitive obținute în experimentul de la clasele mici ne obligă să ridicăm și problema conținutului învățămîntului de la aceste clase. În expunerea „Problemele principale privind trecerea la școala generală de 8 ani", tovarășul ministru I. Murgulescu, spunea: „Răspunzînd cerințelor progresului și sarcinilor trasate de partid și guvern, școala de 8 ani are ca scop să asigure elevilor un orizont de cultură generală și politehnică mai larg decît școala de 7 ani, să realizeze o mai strînsă legătură a învățămîntului cu viața, să formeze la elevi deprinderi practice de muncă mai largi, să întărească și să dezvolte și mai mult educația comunistă a elevilor" [1]. Urmărind planul de învățămînt prevăzut pentru școala de 8 ani, observăm că o parte din obiectele de studiu s-au deplasat de la clasele mari la clasa a IV-a. Se realizează prin urmare o mai judicioasă repartizare a efortului de studiu pe clase, folosindu-se îndeosebi rezervele de care dispun clasele mici. Prin aceasta se lichidează nu numai deosebirea de sistem de predare între clasele mici și cele mari, dar și deosebirea de nivel față de posibilitățile corespunzătoare ale elevilor. La clasele mici există încă o serie de posibilități în ce privește îmbogățirea conținutului învățămîntului. Ele privesc îndeosebi programele școlare. Odată cu perfecționarea și instituirea noului sistem de predare se va ivi posibilitatea ca la gramatică, aritmetică, istorie și geografie să se introducă teme noi care, după cum o dovedesc cercetările, printr-o tratare metodică avansată, devin accesibile școlarului de vîrstă mică.

Experimentul inițiat de Ministerul Învățămîntului la clasele mici realizează pe larg și într-o formă originală o idee elaborată de pedagogii

[1] Școala de 8 ani din Republica Populară Romînă. — Proiect — vol. I, 1961, pag. 14—15.

sovietici. Orientarea și organizarea experimentului a fost pe larg dezbătută în consfătuiri și în presa de specialitate [1].

Problemele de bază au fost deja clarificate. Nu există îndoieli asupra necesității experimentului și încă de acum cadrele didactice și cercetătorii formulează concluzii ferme cu privire la superioritatea noului sistem.

Colectivul de cercetători ai Institutului de științe pedagogice și-a propus să urmărească îndeaproape, pînă la amănunte, particularitățile noului sistem. Obiectivele cercetărilor noastre au fost următoarele: 1) volumul cunoștințelor dobîndite de elevi în clasele experimentale și în clasele de control, 2) modul în care se efectuează corelația dintre cunoștințe în cadrul noului sistem de predare, 3) particularitățile dezvoltării intelectuale a elevilor din clasele experimentale, 4) conținutul învățămîntului la clasele mici, 5) modul în care se efectuează educarea elevilor în cadrul noului sistem, 6) adaptarea profesorilor și a elevilor la noile condiții de lucru ce se experimentează.

În actualul număr al Revistei, consacrat cercetărilor noastre asupra claselor mici, comunicăm numai o parte din datele de care dispunem, și acestea, cu titlu preliminar. Sîntem conștienți de faptul că dezvoltarea elevilor înregistrează salturi calitative și de aceea credem că ar trebui să așteptăm ca elevii încadrați, în anul acesta, în clasele experimentale să ajungă către sfîrșitul școlii de 8 ani pentru ca prin studierea lor să putem formula concluzii mai precise și definitive.

Articolul: „Analiza rezultatelor muncii instructive din școlile în care se experimentează sistemul predării pe obiecte de către profesori de specialitate", se referă la primele trei obiective ale cercetărilor noastre (volumul de cunoștințe, corelația dintre ele, dezvoltarea intelectuală). Articolul are un caracter mai mult constatativ. Am considerat necesar ca, dată fiind răspunderea față de problemele școlii, să culegem și să confruntăm încă odată datele obținute în școlile experimentale. Articolul vine cu o concluzie deosebit de importantă: *decalajul dintre pregătirea cla-*

[1] Vezi Revista de pedagogie, nr. 6/1961, articolele: *Stanciu Stoian:* Pentru o școală de 8 ani, — școala populară de bază în țara noastră; *D. Feldman:* Constatări asupra primului an de experimentare a predării cu profesori specialiști la cl. I—IV; *Petre Drăgoiescu:* Caracterul unitar-organizatoric și pedagogic al școlii de opt ani; *Haralambie Sepețeanu:* Îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în cl. I—IV prin organizarea predării pe obiecte; *A. Coman, S. Dima* și *V. Panduru:* Principalele probleme ale trecerii la școala de 8 ani în dezbaterea consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice; *I. Cremer:* Predarea pe obiecte de către profesori în cl. I—IV: *Maria Popescu:* În legătură cu pregătirea cadrelor didactice pentru școala de 8 ani; *Ștefan Birsănescu:* Școala de 8 ani din R.P.R. și scopul ei instructiv-educativ; *Gheorghe Sireteanu:* Pregătirea elevilor pentru viață — sarcină de bază a școlii de 8 ani; *Anghel Manolache:* Școala de 8 ani; *Georgel Văideanu:* Școala de 8 ani și problemele educației estetice.

Vezi Revista de pedagogie nr. 2/1962, articolele: *Cornelia Marinescu* și *Marin Vișan:* Unele probleme pedagogice desprinse din consfătuirile regionale privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori la clasele mici; *Vasile Popeangă:* Mijloace de realizare a unității pedagogice în școala de 8 ani.

Vezi Revista de pedagogie nr. 3/1962, articolul: *Paul Popescu-Neveanu:* Date preliminare privind experimentarea predării pe obiecte de către profesori la clasele mici.

selor experimentale și a celor de control este în continuă creștere. Constatările acestui articol constituie, în același timp, noi probleme de cercetare care vor trebui să ne preocupe în viitor.

Articolul: „Probleme ale activității educative în condițiile predării de către profesori la clasele mici", elucidează o problemă extrem de importantă pentru aprecierea noului sistem. Ne reține atenția faptul că superioritatea noului sistem, în ordinea instructivă, determină și o superioritate a lui în ce privește implicațiile educative ale procesului instructiv. Totodată se dovedește că și în elaborarea modalităților educative directe, noul sistem de lucru la clasele mici oferă posibilități mai largi și cu bune rezultate în ce privește închegarea colectivului și creșterea spiritului de răspundere și inițiativă.

Celelalte articole: „Unele probleme ale predării zoologiei în școala de 8 ani", „Predarea limbii ruse în clasa a II-a", „Unele observații privind conținutul învățămîntului la limba romînă — clasele I-V", tratează probleme care se referă la conținutul învățămîntului. — Cunoștințele de limba romînă la clasele mici pot fi sporite. Cu mult succes se poate realiza predarea limbii ruse încă începînd de la clasa a II-a. Predarea zoologiei la clasa a IV-a, însă, întîmpină unele dificultăți atunci cînd se încearcă ieșirea din cadrul descriptiv și abordarea unor probleme de fiziologie animală.

Ultimul articol: „Cu privire la îmbunătățirea metodicii de predare a diferitelor obiecte de către profesori la clasele I—IV" încearcă să desprindă cîteva din caracteristicile metodicii care se elaborează în condițiile claselor experimentale. Considerăm recomandările făcute ca necesare și ar fi de dorit ca să se organizeze o discuție în legătură cu aceste probleme deosebit de importante din punct de vedere practic.

Unele din aspectele adaptării profesorilor și a elevilor la noul sistem sînt tratate în toate articolele publicate în acest număr. Un studiu special asupra capacității de muncă a elevilor din clasele experimentale, a fost publicat în numărul trecut al Revistei [1].

* * *

Noul sistem de lucru experimentat la clasele mici ne obligă la o reconsiderare a tuturor problemelor pedagogice și psihologice privitoare la această etapă de învățămînt. Cercetările viitoare vor trebui să aibă un caracter mai intensiv și precis, să pătrundă în noile probleme pe care le scoate la iveală școala. În orice caz, constatările de pînă acum ne oferă o concluzie de însemnătate capitală: *noul sistem de lucru la clasele mici contribuie într-o mai mare măsură la dezvoltarea multilaterală a personalității viitorilor constructori ai socialismului și comunismului.*

---

[1] *Al. Cazangiu, M. Zlate, T. Ghimpu:* Studiu asupra capacității de muncă a elevilor din școlile în care se experimentează predarea pe obiecte de către profesori, *Revista de pedagogie nr. 7/1962.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ УЧЕВНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Резюме)

В данной статье обсуждаются некоторые главнейшие педагогические и исихологические проблемы процесса обучения и воспитания учащихся I — IV классах.

Эти проблемы анализируются в связи с введением системы преподавания специалистами в этих классах; определяются задачи I — III, а также и остальных классов восьмилетней школы; выдвигаются вопросы умственного развития и разработки новой, больше действенной методики.

В заключении характеризуется содержание настоящего номера журнала, посвящённого экспериментальным исследованиям в начальных классах восьмилетней школы.

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ACTIVITÉ INSTRUCTIVE-ÉDUCATIVE DANS LES PETITES CLASSES

(Résumé)

L'article discute les principaux problèmes pédagogiques et psychologiques du processus instructif-éducatif, dans les classes I—IV.

Les problèmes sont analysés par rapport à l'introduction, dans ces classes, du système d'enseignement par objets d'études et avec des professeurs spécialistes.

On définit les tâches des 3 premières classes ainsi que celles des autres classes de l'école générale de 8 ans; on souligne la possibilité d'augmenter par ce système l'efficience de l'enseignement élémentaire, d'accélérer le développement intellectuel des élèves et d'élaborer des ouvrages méthodiques nouveaux et plus productifs.

En conclusion, on présente le contenu du présent numéro de la revue, consacré entièrement aux recherches effectuées dans les petites classes.

ANALIZA REZULTATELOR MUNCII INSTRUCTIVE DIN ȘCOLILE ÎN CARE SE EXPERIMENTEAZĂ SISTEMUL PREDĂRII PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI DE SPECIALITATE

Conf. univ. PAUL POPESCU-NEVEANU,
CORNELIA MARINESCU și
STELA POPESCU
cercetători la Institutul de științe pedagogice

Organizarea, de către Ministerul Învățământului, în 1961—1962 a experimentării noului sistem de predare la clasele I—IV în două sute de școli, constituie, desigur un eveniment de mare însemnătate pentru dezvoltarea învățământului din țara noastră. Acest vast experiment orientat spre asigurarea unității de structură, conținut și metode a școlii de 8 ani devenită, pe baza directivelor Congresului al III-lea și în urma Decretului Consiliului de Stat al R. P. Romîne din 1961, școala de bază, generală și obligatorie prezintă totodată interes și pentru învățământul din celelalte țări socialiste care, în virtutea necesității istorice, au ajuns în fața cerinței obiective de a organiza o școală de bază, unitară și cu maximum de eficiență în dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Este firesc ca în centrul preocupărilor noastre să se situeze primii ani ai școlarității știind că asigurarea unor condiții optime primei faze din instruirea și educația elevilor are o însemnătate considerabilă influențînd mult dezvoltarea lor ulterioară. Încă din primele clase, instruirea la fiecare obiect de învățămînt trebuie să fie realizată la un nivel înalt de exigență pornind de la posibilitățile reale și de *perspectivă* ale copilului.

Nu se pune numai problema conformării la așa-zisele particularități de vîrstă ale copilului ci și aceea a găsirii căilor care să permită o considerabilă *accelerare a dezvoltării* școlarilor la nivelul cerințelor actuale.

Prefacerile care intervin în viața școlii confirmă încă odată adevărul leninist cu privire la legătura dintre învățămînt și societate — școală și viață.

Se impune să răspundem la întrebarea, dacă sistemul instructiv-educativ statornicit în tradiționala școală primară și care intra în contradicție cu sistemul de organizare în clasele ulterioare, creînd din această

cauză o serie de dificultăți în dezvoltarea multilaterală a elevilor, constituie expresia spontană a unor necesități pedagogice, sau este efectul inevitabil al condițiilor social-economice și culturale, proprii etapei istorice în care a fost inițiată școala de masă.

Istoria pedagogiei nu cunoaște studii care să abordeze direct această problemă. Este totuși foarte greu să se găsească argumente convingătoare care să pledeze pentru teza care susține necesitatea încredințării claselor de elevi în vîrstă de 7—12 ani unui singur cadru didactic care, în mod inevitabil dispune de o pregătire inegală la diferitele discipline care le predă și are preferințe pentru anumite obiecte de învățămînt.

Atunci cînd s-a pus problema asigurării, din timp, a educației estetice și fizice a elevilor prin desen, cînt și gimnastică s-a impus necesitatea introducerii de cadre specializate la clasele mici, alături de învățători. Dar tot atît de stringente sînt și cerințele cu privire la asigurarea unei instruiri cît mai eficiente, încă din clasele mici, în domeniul matematicii, limbii romîne, istoriei, geografiei și științelor naturale.

Noua formă de organizare a predării, experimentată la clasele mici, deși prezintă caracteristicile unei încercări deosebit de cutezătoare și noi în raport cu sistemul tradițional, nu trebuie să fie înțeleasă ca o inovație temerară, ci trebuie privită în lumina cerințelor obiective de dezvoltare ale învățămîntului nostru de azi.

Faptul că experimentul a fost larg introdus în școlile noastre, se explică prin temeinicia argumentelor ce pledează pentru adoptarea modului de organizare de la clasele mari pentru clasele mici, și împotriva tezei care preconizează extinderea sistemului de muncă de la clasele mici la cele mari.

În același timp, trebuie spus că, experimentul organizat de Ministerul Învățămîntului s-a bucurat de la început de reușită. Atît constatările practicienilor, cît și investigațiile speciale ale cercetătorilor, au demonstrat eficiența sporită a noului sistem. Se înțelege că, un singur an școlar consituie un interval limitat care nu permite să se stabilească cu certitudine toate concluziile privitoare la particularitățile instructiv-educative ale noului sistem.

Totuși, superioritatea instructiv-educativă a noului sistem poate fi considerată ca fiind, în linii mari, demonstrată.

Se știe că o formă superioară de organizare școlară poate da în practică rezultate puțin satisfăcătoare dacă nu se realizează toate condițiile materiale, pedagogice și de cadre care se impun cu necesitate. Tocmai de aceea, stabilirea unei concluzii generale nu este suficientă, aplicarea optimă a noului sistem necesitînd minuțioase verificări experimentale pentru toate laturile și momentele noi care apar. Aceasta impune o investigare analitică a tuturor articulațiilor procesului instructiv-educativ, o judicioasă urmărire și confruntare a fenomenelor pedagogice pînă la cele mai mici, și aparent nesemnificative, amănunte.

Ar fi greșit dacă s-ar absolutiza constatarea cu privire la superioritatea noului sistem trecîndu-se cu vederea peste dificultățile care în mod inevitabil intervin și peste unele dezavantagii care, trebuie să pre-

supunem, ţin nu numai de condiţiile locale ale şcolilor dar şi de unele particularităţi ale noului sistem experimental. În consecinţă, cercetătorul este obligat să se ocupe şi de dificultăţi şi să studieze modalităţile de rezolvare a lor. Şi aceasta cu atît mai mult cu cît experimentul trebuie conceput în perspectiva dezvoltării procesului instructiv-educativ, toate efectele lui pozitive şi negative, imediate şi întîrziate trebuind să fie cunoscute. Desigur că, o serie de procedee valoroase ale sistemului tradiţional de la clasele mici vor trebui să fie preluate şi asimilate în noul sistem.

Totodată este necesar să fie stabilit precis *specificul pedagogic al predării pe obiecte*, de propunători diferiţi, la clasele mici spre deosebire de clasele V—XI.

Aşadar cercetarea este datoare să caute soluţii optime pe care trebuie să se întemeieze noul sistem. Pentru aceasta studiul intensiv şi extensiv al activităţii şcolilor experimentale este indispensabil.

Ministerul Învăţămîntului a încredinţat Institutului 5 şcoli experimentale din Bucureşti. În două din aceste şcoli (Şcoala medie nr. 32 în care se aplică varianta a II-a a experimentului [1] şi Şcoala elementară nr. 141 pentru varianta I, a experimentului) [2] cercetările noastre au avut un caracter intensiv. În celelalte şcoli elementare (nr. 5, nr. 50 şi nr. 39) făcîndu-se doar sondaje.

Investigaţiile noastre s-au orientat atît asupra activităţii integrale a unor clase de elevi cît şi asupra muncii desfăşurată în timpul unui an, la fiecare dintre obiectele de învăţămînt — predate în fiecare clasă.

Permanent am urmărit, în mod comparativ, activitatea cadrelor didactice şi a elevilor de la clasele experimentale şi de control.

În afara protocolării lecţiilor şi a răspunsurilor elevilor s-a recurs la studiul documentelor şcolare, s-a participat la consfătuiri cu cadrele didactice, la şedinţe cu părinţii şi pionierii, s-au organizat numeroase convorbiri cu cadrele didactice şi părinţii elevilor.

Cercetările noastre au avut, în prima etapă, de la 1 octombrie pînă la 30 decembrie 1961 — numai un *caracter constatativ*. În etapa a II-a, de la 1 ianuarie la 30 mai, s-a introdus, prin instruirea cadrelor didactice, un sistem de măsuri menite să înlăture o parte din deficienţele semnalate de noi în procesul instructiv-educativ în prima etapă a cercetării.

Totuşi, numai pe baza metodei observaţiei efectuate în cîteva şcoli nu se pot obţine date suficient de precise asupra nivelului de pregătire a elevilor. A trebuit să ţinem seama de faptul că fiecare şcoală dispune de o serie de condiţii proprii şi de aceea, apreciind ca indispensabilă orientarea intensivă în cercetare, am socotit că sînt necesare şi investigaţii extensive.

Astfel se pot depăşi condiţiile locale variabile şi se poate ajunge la rezultate cu o valoare generală. În acest scop, cercetătorii Institutului

---

[1] În această variantă predarea la clasele I—IV s-a făcut de către învăţători, pe obiecte sau pe grupe de obiecte.

[2] În prima variantă predarea la clasele III—IV s-a făcut pe obiecte de către profesori.

au participat la consfătuirile din ianuarie ale cadrelor didactice din 9 regiuni *), iar în luna martie, timp de o săptămînă, cercetătorii au urmărit activitatea desfășurată în 7 școli experimentale din diferite regiuni ale țării. Materialele culese au constituit obiectul unor discuții și consfătuiri din cadrul Institutului.

În mod necesar, cercetarea noastră a trebuit să recurgă și la organizarea unor experimente în proporție de masă. Ținînd seama de principalele constatări care au rezultat din observații și anchete și orientîndu-ne după programele școlare, am elaborat probe construite după tipul lucrărilor de control obișnuite, dar care vizau în principal anumite obiective. Prin astfel de probe am obținut un material extrem de bogat referitor la volumul de cunoștințe și deprinderi ale elevilor din clasele experimentale și de control, la structurarea anumitor reprezentări, noțiuni și operațiuni mintale, la capacitatea de înțelegere și motivare a cunoștințelor (prin urmare la problema nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor) și totodată la posibilitatea elevilor de a stabili corelații între cunoștințele predate în cadrul aceluiași obiect și între diferite obiecte de învățămînt.

În prima etapă (decembrie 1961) probele s-au dat în două școli din București și 3 din provincie, totalizînd 25 de clase cu un efectiv de 875 de elevi (420 din clasele experimentale și 455 din cele de control). Aceste probe s-au aplicat în 117 ore, obținîndu-se 3798 de fișe care au cuprins circa 15.180 de răspunsuri ale elevilor. Pe baza materialului faptic prelucrat, s-au desprins primele concluzii ale Institutului *.

În etapa a doua (mai 1962) probele au urmărit aceleași obiective, dar au fost mai numeroase și mai concludente avînd în vedere faptul că au fost date către sfîrșitul anului școlar.

Ele s-au aplicat în 11 școli (5 din București și 6 din provincie), dintre care 2 din mediul rural, totalizînd 58 de clase cu un efectiv de 1684 de elevi (837 din clasele experimentale și 847 din cele de control). Pentru aplicarea lor s-au folosit 359 de ore, totalizîndu-se 9830 de fișe care cuprind circa 30.000 de răspunsuri ale elevilor *.

Prin sondajele experimentale au fost verificate cunoștințele și deprinderile elevilor de la clasele experimentale și de control. În acest scop, s-au dat cîte 4 probe la clasele I—II (3 probe de limba romînă în care s-au inclus și cunoștințe de științele naturii și una de matematică), la clasele a III-a cîte 5 probe (pe lîngă cele 4 s-a mai adăugat și o probă

---

* Vezi articolul: *Cornelia Marinescu* și *Marin Vișan* „Unele probleme pedagogice desprinse din consfătuirile regionale privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori la clasele mici". Revista de pedagogie Nr. 2/1962.

* Vezi articolul: *Paul Popescu-Neveanu* „Date preliminare privind experimentarea predării pe obiecte de către profesori la clasele mici". Revista de pedagogie Nr. 3/1962.

* În cercetarea problemelor și la prelucrarea materialelor au luat parte tovarășii: Filipovici Al., Banto M. și Boștină M.; la aplicarea și verificarea probelor au mai participat următorii: Vasilescu A., Caraba V., Sandu M., Modoran I., Bărbulescu P., Cazacu A., Anderco M., Bucur I., Iliasevici I., Oprea O., Constantinescu S., Voicu M., Babici M., Voiculescu L., Vlad I., Arginteanu C., Gogan I. și din partea secției de învățămînt a regiunii București — Tov. inspectori Costea St. și Popescu Fl.

de geografie), iar la clasa a IV-a cîte 6 probe (la cele precedente adăugîndu-se încă una de istorie). În etapa a II-a la fiecare clasă s-au mai dat şi cîte două probe de desen.

Am socotit necesar să urmărim şi alte obiecte de învăţămînt, în afară de limba romînă şi aritmetică, întrucît şi la aceste obiecte este de aşteptat un randament mai mare în condiţiile noului sistem de predare.

În aprecierea răspunsurilor elevilor nu am folosit sistemul de notare, pentru a evita impreciziunile şi a putea pătrunde mai adînc în conţinutul activităţii elevilor, urmărind analitic o latură sau alta a obiectivelor stabilite în cercetare.

În genere, s-a operat cu calcule statistice asupra elementelor pozitive, a erorilor şi lacunelor, căutînd să grupăm datele pozitive şi negative pe categorii speciale.

Ţinem să subliniem faptul că în aprecierea răspunsurilor am folosit un sistem unic de criterii, iar lucrările elevilor nu au fost revizuite de diferite cadre didactice din şcoli, ci au fost analizate pe obiecte şi clase de cîte unul din metodiştii de specialitate din Institut. Dacă în probele prin care se verifică volumul de cunoştinţe al elevilor am ţinut seama de conţinutul programelor şi respectiv de etapa anului şcolar în care se aflau elevii, întrebările care vizau dezvoltarea intelectuală şi posibilităţile de corelaţii între cunoştinţe au devansat întrucîtva prevederile programei, menţinîndu-se însă în limitele posibilului, situîndu-se la nivelul etapei imediat următoare în dezvoltarea copilului. Acestea însă au fost mai puţin numeroase şi rezultatele lor sînt analizate într-un capitol aparte al studiului nostru.

Materialul de faţă este conceput ca o *expunere analitică de cercetări preliminarii* şi de aceea nu permite formularea, pe parcurs şi în final, decît a constatărilor şi concluziilor care dispun de valoarea certitudinii.

A. VOLUMUL ŞI CALITATEA CUNOŞTINŢELOR ŞI DEPRINDERILOR ELEVILOR

Rezultatele obţinute din prelucrarea probelor, confruntate cu observaţiile efectuate în timpul anului şi cu aprecierile cadrelor didactice, arată că nivelul claselor experimentale şi de control variază nu numai de la o şcoală la alta, ci şi de la o clasă la alta şi chiar în cadrul aceleiaşi clase, de la un obiect la altul.

În analiza acestor rezultate trebuie avut în vedere şi faptul că învăţătorii de la clasele de control acordă o atenţie deosebită cunoştinţelor de limbă romînă şi aritmetică, chiar în dauna altor discipline. De aceea, *pentru precizarea eficienţei sistemului de predare* trebuie avut în vedere atît nivelul elevilor la fiecare obiect de învăţămînt, cît şi rezultatele globale privind volumul de cunoştinţe, deprinderile şi posibilităţile de dezvoltare intelectuală a elevilor.

Pentru clasele I şi II, deşi nu se pune problema influenţei pregătirii prealabile a elevilor, intervine totuşi inconvenientul că numărul de şcoli în care s-a aplicat varianta a II-a fost redus (2 şcoli urmărite de noi).

De aceea nu am putut surprinde toate aspectele calității muncii la clasele experimentale, întrucît pe un număr redus de colective rezultatele sînt influențate în primul rînd de stilul de muncă al fiecăruia dintre cadrele didactice angajate în experiment. Totuși, datorită faptului că predarea s-a făcut de învățători și la clasele experimentale și cele de control a permis să se contureze unele rezultate care se obțin în condiții de muncă diferite de către cadre didactice cu o pregătire similară.

Dacă cercetarea s-ar fi limitat numai la simpla observare a activității instructiv-educative desfășurate în clasele experimentale și de control ar fi putut reieși că nu sînt diferențe de nivel între clasele I—II (este vorba de școlile care lucrează în condițiile variantei a II-a).

O analiză comparativă mai adîncă, în funcție de anumite obiective dinainte stabilite și verificate prin metode diferite arată, totuși, un nivel calitativ mai ridicat la clasele experimentale chiar dacă în unele colective sau la anumite discipline, intervin și influențe care aduc elemente noi în rezultate.

Limba romînă

La limba romînă, în clasa I-a, atît elevii claselor experimentale, cît și cei din clasele de control și-au însușit cunoștințele și deprinderile la nivelul cerințelor programei.

Marea majoritate a elevilor citesc corect și curent, înțeleg și pot reda conținutul celor citite. Diferențele calitative la clasele experimentale se manifestă mai mult în sensul posibilităților de exprimare mai ușoară cu un vocabular ceva mai bogat decît la clasele de control. În ceea ce privește scrierea, sondajele în caietele de teme ale elevilor efectuate sub supravegherea învățătorilor și părinților ne arată că nu sînt diferențe mari între cele două categorii de clase. Majoritatea elevilor scriu cursiv, ordonat și respectă semnele de punctuație învățate.

Rezultatul probelor de dictare aplicate în cele două etape pentru verificarea cunoștințelor și deprinderilor de scriere corectă și frumoasă (punctuație și caligrafie) arată unele diferențe calitative între clasele experimentale și cele de control, care se manifestă atunci cînd elevii nu primesc ajutor din afară.

Astfel, în prima etapă, la proba de dictare la clasa experimentală procentul erorilor de ortografie (în utilizarea majusculelor, omisiuni, inversiuni de litere) și de punctuație este mai redus față de cel obținut la clasele de control — 7% față de 18% și 10% față de 20%.

În etapa a II-a clasele experimentale se distanțează mai mult față de clasele de control, care prezintă o situație inferioară la toți indicii.

Astfel, la dictare, care a avut circa 20 particularități ortografice și de punctuație cerute de programa școlară, și la întrebările de gramatică, rezultate sînt următoarele:

Rezultatele probei de gramatică — cl. I

	Lucrări fără greșeală		Greșeli de ortografie (peste 3 greșeli)		Greșeli de punctuație (peste 3 greșeli)		Au asociat corect 3 și 4 cazuri din 4		Au dezvoltat corect 3 și 4 propoziții din 4		Lucrările au aspect plăcut și ordonat	
	et. I	et. II	et. I	et. II	et. I	et. II	et. I	et. II	et. I	et. II	et. I	et. II
clase experimentale		23,60%	15%	11%	10%	6,80%	—	83,33%		47,22%	—	47%
clase de control		6,8%	19%	50%	20%	27%	—	79,95%		26,02%	—	17%

Numărul mai mic al elevilor care fac peste 3 greșeli de ortografie și de punctuație la clasele experimentale dovedește că în noile condiții de muncă, învățătorii acordă o mai mare atenție deprinderilor de scriere corectă.

Față de etapa I, în etapa a II-a clasele experimentale au făcut progrese în ceea ce privește consolidarea deprinderilor de scriere. Numărul elevilor care fac greșeli a scăzut cu 4%, pe cînd la clasele de control, avînd în vedere același volum de cunoștințe, greșelile au crescut cu 31%.

De asemenea, deprinderile de scriere ordonată și caligrafică sînt mai consolidate la clasele experimentale decît la clasele de control, fapt explicabil și prin contribuția profesorilor de caligrafie la consolidarea deprinderilor de scriere.

În ceea ce privește cunoștințele de gramatică (despre propoziție) și posibilitățile de a se exprima în propoziții corecte, ample și frumoase, rezultatele probelor de control dovedesc că la clasele experimentale, se acordă mai mare grijă deprinderilor de exprimare, iar în însușirea noțiunilor gramaticale acționează mai mult gîndirea elevilor.

Urmărind felul în care elevii își însușesc cunoștințe despre natură din lecțiile cu conținut practic-științific, nivelul dezvoltării spiritului de observație și al posibilităților de a face diferențieri la observațiile noastre, precum și procentele obținute la analiza probelor de control, considerăm că și în această privință nivelul de cunoștințe al elevilor din clasele experimentale este calitativ superior.

Rezultatele probelor cu conținut din domeniul științelor naturii
Clasa I

	Volum de cunoștințe	
	Corespunzător	Nu răspund (erori)
Experimental	44,77%	15,85%
De control	30,91%	17,07%

Se remarcă, de asemenea, că elevii claselor experimentale au cunoștințe, calitativ, mai bune. În diferențierea animalelor observate, au sesizat mai multe deosebiri esențiale. Putem considera deci, că *în condițiile predării pe obiecte de către mai multe cadre didactice în clasa I-a nu intervin dificultăți în însușirea cunoștințelor de științele naturii, ci dimpotrivă, calitatea lor crește.*

La clasa a II-a situația *la limba romînă* se prezintă oarecum diferențiat față de clasa I, întrucît *volumul de cunoștințe și deprinderi anterioare afectează într-o oarecare măsură, rezultatele activității în noile condiții.*

În privința deprinderilor de citire nu se semnalează diferențe accentuate între clasele experimentale și cele de control. Majoritatea elevilor citesc bine, știu să despartă un text în fragmente, să redea ideea principală, să respecte succesiunea ideilor în povestire. O trăsătură distinctivă între clasele experimentale și de control se conturează în direcția formei de exprimare pentru care elevii claselor experimentale dovedesc o grijă deosebită.

În ceea ce privește deprinderile de scriere și ortografie la cunoștințele gramaticale, situația se prezintă diferențiat.

Rezultatele probei de compunere la clasa a II-a

	Au sistematizat bine întrebările		Au dezvoltat corect propozițiile (în total)		Au formulat propoziții cu conținut bogat (total)		Au ortografie bună (în total)		Lucrări ordonate, bune	
Clasele	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Experimentale	—	53,73%	—	64,17%	—	55,22%	—	47,76%	—	58,20%
De control	—	44,61%	—	52,30%	—	34,46%	—	44,61%	—	46,15%

Analiza comparativă a greşelilor făcute de elevii celor două clase scoate în evidenţă faptul că la clasele experimentale nu sînt suficient consolidate deprinderile elementare de scriere (omisiuni, adăugiri, inversiuni de litere — vezi p. 22). Unele clase de control nu înregistrează mai mult de 4,05 procente ceea ce înseamnă că profesorii nu au insistat suficient asupra cunoştinţelor din anul trecut, presupunîndu-le bine însuşite. Lipsa de preocupare sistematică pentru consolidarea vechilor cunoştinţe se reflectă şi în proba de compunere unde procentul greşelilor ortografice (47,76%) la clasele experimentale a fost mai ridicat (44,61% la clasele de control).

Rezultatele probei cu conţinut de ştiinţele naturii
Clasa a II-a

Volum de cunoştinţe	
Corespunzător	Nu răspund (erori)
59,83%	3,06%
45,22%	10,74%

Diferenţele calitative mai clare între clasele a II-a experimentală şi cele de control au constat în probele de compunere.

Procentajele obţinute de clasele experimentale reflectă preocuparea deosebită a cadrelor didactice pentru forma de exprimare a elevilor, fapt reieşit şi din observaţiile la lecţii. La întrebările cu conţinut de ştiinţele naturii rezultă că, elevii din clasele experimentale au cunoştinţe noi diferenţiate iar forma în care sînt redate este mai corectă şi mai îngrijită. Deşi la comparaţii procentajul este mai mare la clasele de control, răspunsurile elevilor din clasele experimentale sînt mai bune, în sensul că au scos în evidenţă asemănări şi deosebiri esenţiale.

În clasele a III-a, la limba romînă, s-a resimţit mai puternic influenţa deficienţelor din anii precedenţi. În primele luni de şcoală, elevii din unele clase experimentale (Şc. nr. 39, nr. 141 etc.) nu aveau deprinderile de citire cerute de programă. Datorită eforturilor depuse de profesori pentru formarea şi consolidarea deprinderilor de citire, la sfîrşitul anului şcolar toate clasele experimentale au ajuns la nivelul cerinţelor programei şi au depăşit chiar, în multe locuri, nivelul claselor de control (ca posibilităţi de înţelegere şi redare corectă a celor citite).

În privinţa deprinderilor de scriere, dictările efectuate în prima etapă a anului şcolar nu reflectă deosebiri între cele două categorii de clase, în afară de faptul că erorile grave sînt în număr mai mare la clasele experimentale faţă de clasele de control.

Aceasta îşi găseşte explicaţia în faptul că astfel de greşeli nu se pot lichida într-un interval de 1—2 luni de şcoală.

În etapa a II-a a anului şcolar, situaţia s-a îmbunătăţit în favoarea claselor experimentale, fapt ilustrat prin creşterea procentajului celor care nu au făcut nici o greşeală de ortografie şi punctuaţie (15—16% faţă de 11%) şi prin aceea că numărul de greşeli de ortografie şi punctuaţie în medie pe elev este ceva mai mic la clasele experimentale (cu 17 sutimi). Totuşi, deprinderile de scriere nu sînt suficient consolidate, pentru că în practica şcolară la ambele categorii de clase, nu se fac exerciţii variate de prevenire a greşelilor, ci se pune accent pe dictările de control care

Rezultatele probei de gramatică la clasa a II-a

Clasele	Greșeli de ortografie și punctuație												Gramatică					
	Lucrări fără greșeli		Greșeli la scrierea majusculelor și grupelor de litere		Greșeli în folosirea liniuței de unire		Omisiuni, inversiuni, adăugiri de litere		Greșeli de scrierea literelor		Greșeli de punctuație		Lucrări fără greșeli		Cuvinte greșit clarificate		Aspectul general al lucrării: ordonat, estetic	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Experimentale	12,75%	28,44%	—	59,80%	41%	61%	30%	47,70%	—	17,91%	50%	53,73%	100%	50%	—	35,82%	—	40%
De control	6,8%	12,50%	—	50%	35%	71%	24%	42,80%	—	12,50%	82%	64%	100%	43%	—	39%	—	43,75%

Rezultatele probei de gramatică la clasa a III-a

Clasele	Lucrări corecte		Numărul greșelilor de ortografie		Numărul greșelilor de punctuație		Cunosc regulile cerute		Greșesc ambele reguli		Nu răspund la această întrebare		Au găsit relația cerută		Arată cum se schimbă adjectivul		Nu răspund la această probă	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Experimentale	—	15%	84%	4,58%	41,54%	3,23 medie	—	11,97%	32%	7,28 medie	—	40,81%	—	24,48%	—	16,61%	—	16,91%
De control	—	11%	37%	4,70%	42%	3,40 medie	—	9,58%	36%	8,57 medie	—	53,89%	—	19,16%	—	7,18%	—	41,91%

pot duce chiar la consolidarea greşelilor dacă acestea nu sînt înlăturate la timp.

Referindu-ne la însuşirea noţiunilor gramaticale am desprins că atît elevii din clasele experimentale cît şi din cele de control reuşesc cu mai multă uşurinţă să exemplifice categoriile gramaticale decît să le definească, fenomen explicabil prin caracterul concret al gîndirii care predomină la această vîrstă. Diferenţa de procentaj în privinţa erorilor în proba de gramatică în prima etapă indică o însuşire ceva mai bună a definiţiilor la clasele de control (32% faţă de 36%) decît la clasele experimentale (vezi p. 22).

În etapa a II-a probele au fost mai grele, solicitînd în mai mare măsură gîndirea elevilor. Rezultatele obţinute arată că numărul elevilor care aplică mecanic cunoştinţele învăţate şi al celor care nu răspund deloc este mai mare la clasele de control decît la cele experimentale cu 13,08%, ceea ce dovedeşte o preocupare mai mică a învăţătorilor pentru *însuşirea conştientă*, de către elevi, a noţiunilor gramaticale.

În privinţa posibilităţilor de exprimare, clasele experimentale au progresat faţă de cele de control. Elevii pot dezvolta mai original ideile dintr-un plan, iar în redarea lor folosesc un limbaj mai precis şi mai practic. (vezi p. 24).

În etapa a II-a, procentajele obţinute la clasele experimentale mai dovedesc şi un ritm accelerat în creşterea nivelului cunoştinţelor elevilor. Dacă în redarea conţinutului bucăţii diferenţele nu sînt prea mari în schimb în privinţa formei, a bogăţiei de idei, a expresivităţii şi a priceperilor de a compune, diferenţele sînt mai concludente (56,10% la experimental faţă de 41,96% la control) şi dovedesc că în noile condiţii de muncă, cadrele didactice realizează competent şi cu mai bune rezultate cerinţele programei, prin folosirea unor exerciţii variate de expunere — oral şi în scris, prin îndrumarea mai sistematică a lecturii particulare, prin explicarea figurilor stilistice etc.

În privinţa cunoştinţelor de ştiinţele naturii, care se transmit în cadrul orelor de limba romînă, rezultatele obţinute la clasa a III-a se deosebesc mult de la o clasă la alta, mai ales în primul trimestru cînd cei mai mulţi profesori nu erau familiarizaţi cu specificul predării la clasele mici. Datorită acestui fapt şi nivelul cunoştinţelor elevilor la ştiinţele naturale se prezintă la clasele experimentale, în unele şcoli, ceva mai scăzut decît cel al claselor de control. De asemenea, în răspunsurile care reflectă înţelegerea conştientă a fenomenelor din natură, s-a observat mai mult formalism în cunoştinţele elevilor din clasele experimentale, în sensul că ei foloseau unele noţiuni fără a le înţelege conţinutul.

În etapa a II-a, cînd profesorii au început să acorde mai multă atenţie adîncirii conţinutului celor citite prin exerciţii de intuire şi de cunoaştere a fenomenelor naturii, elevii acestor clase au făcut importante progrese depăşind cu mult nivelul claselor de control.

Rezultatele probei de compunere la clasa a III-a

Clasele	Cunosc conținutul lecturii		Nu cunosc conținutul lecturii		Ordinea ideilor bună		Exprimarea corectă		Respectă părțile compunerii		Au elemente de generalizare		Greșeli de acord		Greșeli de ortografie		Sesizează aspectul istoric	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Experimentale	24%	47,45%	—	10,47%	25%	61%	17%	56,10%	—	50,41%	—	17,51%	—	0,25 medie	80%	7.82 medie	—	21,80%
De control	13%	42,82%	—	13,44%	17%	48,93%	17%	41,96%	—	38,84%	—	10,64%	—	0,22 medie	88%	8,82 medie	—	20,14%

Rezultatele probei de compunere la clasa a IV-a

Clasele	Cunoaște conținutul lecturii		Introduce elemente de caracterizare motivate		Introduce elemente de caracterizare nemotivate		Fac generalizări bune		Fac legături cu actualitatea		Greșeli de acord		Greșeli de ortografie		Expunere corectă bogată		Ordinea ideilor bună	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Experimentale	52%	77.52%	—	50%	—	26,80%	—	74,82%	—	2.88%	52%	0,59 medie	77%	16 medie	33%	31,40%	—	37,75%
De control	35%	69%	—	43%	—	20%	—	48%	—	5%	55%	0,33 medie	73%	11 medie	23%	29%	—	32%

Rezultatele probei cu conținut de științele naturii

Clasa a III-a

Clasele	Volum corespunzător de cunoștințe		Au făcut comparații				Dau explicații cauzale	
			Corect		Nu răspund		Corect	Nu răspund
	I	II	I	II	I	II	II	II
Experimentale	89%	69,76%	67,80%	66,31%	—	33,69%	92%	58,46%
De control	86,50%	41,92%	69,75%	19,92%	—	80,08%	80%	81,53%

Precizăm totodată, că în răspunsurile date, elevii claselor experimentale nu numai că au făcut generalizări mai corecte într-un număr mai mare, integrînd și păsările între animale — lucru ce nu s-a realizat decît în mică măsură la clasele de control —, ci au și clasificat animalele după mai multe criterii decît elevii din clasele de control (animale de uscat, de apă, folositoare, dăunătoare) în timp ce la clasele de control a predominat clasificarea în animale domestice și sălbatice.

Semnificativ este și faptul că la sfîrșitul anului, în timp ce la clasele experimentale 25,48% din elevi au făcut corelații în cadrul obiectului, la cele de control nu a putut realiza asemenea corelație nici un elev. Creșterea nivelului de cunoștințe al elevilor din clasele experimentale este dovedită și de calitatea comparațiilor făcute în probele de control (de la 8,40% la 66,31% față de creșterea de la 16%—19,90% la control).

În clasa a IV-a, inițial, diferența de nivel între clasele experimentale și cele de control ca și aceea dintre școli, era și mai pronunțată. În unele școli majoritatea elevilor din clasele experimentale și de control aveau deprinderile și cunoștințele cerute de programa limbii romîne; în altele însă, nivelul unor clase experimentale (nr. 41, nr. 39) nu era numai sub nivelul claselor de control, ci cu mult inferior cerințelor programelor. Acest lucru ne-a dat posibilitatea să urmărim comparativ și ritmul de creștere al nivelului elevilor la clasele experimentale și de control.

Astfel, la școala nr. 141, la verificarea unei lecții de citire, dintr-un colectiv de 36 de elevi, nici ½ nu citeau conștient, corect și expresiv. Din 21 de elevi ascultați, 17 au șovăit la citirea a doua, la trei cuvinte dintr-un text de 5—6 rînduri. Concentrîndu-și atenția asupra descifrării unor cuvinte, ei pierdeau din vedere sensul ideilor din text, sau îl înțelegeau denaturat. Sub conducerea profesorilor, către sfîrșitul anului școlar, același colectiv de elevi a reușit să depășească nivelul claselor de control, mai ales în privința *înțelegerii* și *reținerii* conținutului celor citite.

În privința deprinderilor de scriere, la o bună parte din elevii claselor experimentale și de control, s-au constatat deficiențele semnalate la clasele mici; elevii aveau scrisul deformat, făceau omisiuni (ceea ce dovedea aceiași lipsă a exercițiilor de analiză fonetică din primii ani de școală), nu respectau regulile de gramatică și punctuație.

Rezultatele probei de gramatică la clasa a IV-a

Clasele	Lucrări fără greșeli		Greșeli de ortografie la fo osirea linioarei de unire		Alte greșeli de ortografie		Greșeli de punctuație		Cunosc regulile cerute		Au rezolvat bine, definitiv		Dau explicații complete bune	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Experimentale	—	3%	48 %	1,21 medie	17 %	2.08 medie	28 %	3 medie	—	2,57%	70 %	13,30 %	—	58,20 %
De control	—	1%	44 %	1,90 medie	21 %	2,70 medie	25 %	3,58 medie	—	1,95%	53 %	3,45%	—	34,84 %

Acest lucru s-a reflectat și în rezultatele probelor de dictare din prima etapă, care dovedesc că între elevii încadrați în cele două sisteme de predare nu sînt deosebiri remarcabile în privința ortografiei și punctuației. La ambele categorii de elevi s-au constatat circa 30% greșeli de acest fel. În privința cunoștințelor de gramatică, rezultatele probei, care a avut ca obiective stabilirea gradului de însușire și aplicare conștientă a noțiunilor gramaticale în analiza unui text, arată că numărul elevilor care nu efectuează analiza gramaticală și nu cunosc definițiile este mai mare la clasele de control.

Elevii din clasele experimentale, deși posedau cunoștințe ceva mai bogate decît cei de la clasele de control, întîmpinau dificultăți mai mari în analiza gramaticală (35% față de 30% la control) prezentînd și un procentaj mai mare de erori în familiarizarea cu definițiile.

În etapa a II-a, clasele experimentale fac un progres vizibil. Numărul de greșeli ortografice în medie pe elev este de 3,30% la clasele experimentale și 4,60% la cele de control, iar la punctuație de 3% față de 3,58%.

Din analiza probelor de gramatică reiese o diferențiere mai accentuată între elevii claselor experimentale și cei ai claselor de control în privința posibilității de recunoaștere a diferitelor reguli folosite de ei într-un text, ceea ce dovedește un progres față de situația din prima etapă. În privința posibilității de redare a notelor unor definiții, la proba care cerea să se selecteze dintr-o definiție eronată, notele esențiale, elevii claselor experimentale au realizat acest lucru în proporție de 68,23%; față de clasele de control care au realizat un procentaj de 54,77%; 13,85% din elevi au adus chiar corectarea definiției din manual, în timp ce la clasele de control numai 3,45% au sesizat această deficiență.

Proba de compunere dată la sfîrșitul anului, care avea ca obiectiv „sublinierea unor trăsături caracteristice ale unui personaj" cerea un efort și mai mare de gîndire. Răspunsul elevilor din clasele experimentale confirmă eficiența activității desfășurată în scopul familiarizării lor cu un început de analiză literară. Astfel, elevii din clasele experimentale introduc elemente de caracterizare în descrierea personajelor în proporție de 50%, în timp ce la clasele de control numai 43%. 74,92% din elevii claselor experimentale față de 48% la control, reușesc să facă exemplificări adecvate și cu alte figuri de eroi pozitivi asemănători, ceea ce dovedește nu numai un volum mai mare de cunoștințe pe baza unei lecturi mai bogate, ci și o înțelegere mai adîncă a celor citite (vezi p. 24).

Cu toată complexitatea problemelor pe care le ridică predarea limbii romîne la clasele I—IV rezultatele cercetării arată că profesorii și învățătorii care au predat în condițiile experimentului au reușit să imprime un ritm nou și să asigure o calitate mai bună a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Istorie

În expunerea cunoștințelor de istorie, atît elevii din clasele experimentale cît și cei din clasele de control, au întîmpinat inițial dificultăți. Majoritatea elevilor răspundeau corect la întrebările cadrelor didactice, dar nu puteau să descrie sistematic un fapt istoric. Această deficiență se datora, pe de o parte, faptului că elevii nu aveau deprinderea de a „învăța" lecția, iar pe de altă parte, unei defectuoase folosiri a metodelor de interogare. De pildă, răspunsurile fragmentare erau încurajate uneori și de dorința profesorului de a verifica, pe loc, în ce măsură elevii au înțeles cele povestite. Cu toate că răspunsurile elevilor erau corecte, prin folosirea repetată a întrebărilor se pierdea nu numai firul logic al lecției, ci și efectul ei educativ.

Precizăm totodată că situația claselor experimentale și de control nu este similară în toate școlile; au fost clase de control foarte bune (Cluj), după cum au fost și clase experimentale foarte slabe (Călărași). Totalizînd rezultatele, procentele sînt însă superioare în clasele experimentale.

Conținutul probelor de sondaj efectuate la această disciplină au avut ca obiective: verificarea volumului cunoștințelor însușite de elevi; posibilitatea lor de a încadra corect în timp evenimentele istorice; posibilitatea de a stabili legături cauzale între evenimentele istorice la nivelul lor de accesibilitate; posibilitatea de a face corelații între cunoștințe.

Răspunsurile obținute chiar la primul sondaj arată că elevii claselor experimentale încep să se distanțeze de cei din clasele de control. Procentajul răspunsurilor cu privire la volumul de cunoștințe este mai ridicat la clasele experimentale (40% față de 20%). De asemenea și posibilitatea de motivare a faptelor s-a realizat în proporție mai mare la clasele experimentale față de cele de control (70% față de 32%).

În ce privește *posibilitățile elevilor de încadrare a evenimentelor istorice în timp*, rezultatele sînt deficitare, această lipsă constituind, prin frecvența ei, o greșeală tipică. Abia 20% din elevii claselor experimentale și 18% din clasele de control au putut încadra corect faptele istorice în timp, fapt ce dovedește slaba preocupare a cadrelor didactice pentru ca elevii să-și însușească conștient datele istorice ca și pentru stabilirea corelațiilor între cunoștințe (20% la clasele experimentale și 16% la clasele de control). Procentajele obținute la probele de la sfîrșitul anului au arătat o diferențiere și mai accentuată între clasele experimentale și de control (vezi p. 28).

Din analiza rezultatelor reiese că volumul de cunoștințe al elevilor din clasele experimentale a crescut de la 40% la 77,60%, iar la clasele de control de la 27,5% la 57,78% ceea ce dovedește că și ritmul de creștere în muncă sporește în clasele experimentale.

Creșterea numărului de erori cu cîteva procente se explică prin volumul mai mare al cunoștințelor la sfîrșitul anului școlar. Cu toate că se constată o creștere simțitoare a posibilităților elevilor de încadrare a evenimentelor în timp (59% față de 20% la clasele experimentale și 35,53% față de 18% la control), numărul mare de erori (34% la clasele experimentale și 50% la clasele de control), denotă că nu s-au făcut suficiente exerciții de cronologie, necesare formării reprezentărilor de timp istoric.

Probele de istorie la clasa a IV-a

Clasele	Volum de cunoștințe				Reprezentări de timp			Motivare		Corelații	Sfera noțiunii
	Etapa I		Etapa II		Etapa I	Etapa II		Etapa I	Etapa II	Etapa I	Etapa II
	Complet și satisfăcător	Erori	Complet și satisfăcător	Erori	Complet și satisfăcător	Complet și satisfăcător	Erori	Complet și satisfăcător	Complet și satisfăcător	—	Complet și satisfăcător
Experimentale	40%	27,5%	77,60 %	31,42 %	20%	59,91 %	34,5%	70%	59,54 %	20,90 %	52,41
De control	27,50 %	50%	33,78 %	56%	18,5%	37,53 %	50,7%	32%	35,36 %	17%	29%

Procentajele care reflectă posibilitățile de motivare a faptelor istorice, deși în etapa a II-a sînt sub nivelul primei etape la ambele clase, continuă totuși să fie mult superioare la clasele experimentale. Totodată, răspunsurile elevilor au dovedit reprezentări mai bogate la clasele experimentale. Astfel, conținutul reprezentărilor despre exploatarea țăranilor

a avut un caracter mai complet, elevii cunoscînd exemple de forme variate de exploatare. De asemenea procentajul celor care nu au răspuns deloc la această întrebare a fost mai mare la clasele de control (25,44%) decît la cele experimentale (14,61%).

Din aceste răspunsuri, ca și din cele date la noțiunea de patrie reiese că sfera și conținutul unor noțiuni de bază sînt mai bine precizate la clasele experimentale decît la clasele de control (52,51% răspunsuri corecte și satisfăcătoare față de 29,02%), ceea ce dovedește că și la această disciplină se asigură mai bune condiții caracterului științific al lecțiilor în noul sistem de muncă.

Aritmetică

Analiza comparativă a observațiilor culese cu prilejul asistențelor la lecțiile de aritmetică și a răspunsurilor elevilor la probele de control aplicate în cele două etape, ne oferă posibilitatea să afirmăm de la început că nivelul de cunoștințe — atît sub aspectul volumului cît și al calității — este superior la clasele experimentale. Analiza detaliată a rezultatelor, unor clase și școli, în care elevii au primit o pregătire anterioară diferită dezvăluie o serie de alte concluzii importante care nu modifică însă concluzia noastră generală.

Observațiile efectuate la lecțiile de aritmetică de la clasele I și II arată un nivel aproximativ asemănător al elevilor din clasele experimentale și de control. Majoritatea elevilor și-au însușit, în general, cunoștințele despre numerație și deprinderile de calcul la nivelul programei claselor respective. Concomitent ei au reușit să se familiarizeze cu modul de analiză și de efectuare a problemelor, să înțeleagă și să stabilească relații logice între datele problemelor. În unele clase experimentale se remarcă totuși o preocupare mai susținută pentru folosirea unor exerciții variate de compunere a problemelor și de consolidare a deprinderilor de calcul. Aceasta a făcut ca elevii să manifeste mai multă siguranță în răspunsuri și un interes mai mare pentru consolidarea deprinderilor de calcul. Lipsa de preocupare a învățătorilor de la clasele de control, pe această linie, a făcut ca lecțiile să se desfășoare mai monoton, iar elevii să nu manifeste suficientă inițiativă în formularea problemelor.

De pildă în exercițiile de compuneri cu relații similare, se observă că, cele mai multe probleme formulate de elevii claselor de control aveau un conținut foarte asemănător cu al problemei inițiale, schimbau ori obiectele ori cifrele. (Ionel a mers în pădure și a găsit 3 ghinde; el a mai mers și a mai găsit 3 ghinde. Cîte ghinde avea Ionel? Costică a cules 5 fire de garoafe și a mai rupt încă 3 fire. Cîte fire a cules în total?)

La clasa I-a experimentală, exemplele de probleme au fost mai diferite. (Sandu a depus la CEC 5 lei, altădată a mai depus 4 lei. Cîți lei are la CEC? Ileana a sădit 5 lalele și Ana 5 lalele. Cîte au sădit împreună?)

O dificultate cu caracter *tipic* care se manifestă în clasele I—IV în mod accentuat la clasele de control, constă în faptul că elevii nu manifestă suficient spirit de independență în rezolvarea problemelor.

Aceasta se datorește, în bună măsură, stilului de muncă al cadrelor didactice care dau îndrumări prea multe elevilor în analiza și rezolvarea problemelor chiar cînd acestea sînt foarte simple și a lipsei de preocupări susținute pentru gradarea muncii independente.

În clasele a III-a și a IV-a calitatea răspunsurilor este influențată, mai ales, de volumul de cunoștințe și deprinderi din anii precedenți.

Astfel, la începutul anului, în unele clase experimentale (nr. 141. nr. 39 — București și de la Gilău) lipsa deprinderilor de calcul oral și scris observată la majoritatea elevilor s-a resfrînt asupra nivelului general al întregului colectiv al clasei, la această disciplină. Aproape jumătate din elevii clasei a III-a și aproximativ un sfert din elevii clasei a IV-a, nu cunoșteau bine tabla înmulțirii; 1/3 șovăiau la calculele orale și aproape jumătate din ei nu cunoșteau regulile care se aplică în efectuarea calculului scris. În clasele de control, numărul elevilor cu asemenea lipsuri era mai redus (cîțiva elevi în fiecare clasă).

De aceea, în prima etapă a anului școlar, clasele de control au avut un nivel mai ridicat de cunoștințe mai ales că profesorii de la clasele experimentale, în prima etapă, nu au manifestat o consecventă preocupare pentru exercițiile de calcul. Situația s-a îmbunătățit de abia în etapa a II-a a anului școlar.

În schimb, chiar din prima etapă, răspunsurile elevilor din clasele experimentale au arătat mai multă corectitudine în folosirea terminologiei matematice, în stabilirea unor legături permanente între regulile aritmetice și aplicarea lor, în rezolvarea exercițiilor. De asemenea, în rezolvarea problemelor elevii claselor experimentale manifestau mai multă ușurință în analiza problemelor. Aceste constatări au fost confirmate de analiza comparativă a rezultatelor obținute la probele de control.

Pentru exprimarea procentuală a nivelului cunoștințelor de aritmetică, la toate clasele cuprinse în cercetarea noastră, probele au constat în exerciții și cîte o problemă, iar la clasele a IV-a și dintr-o întrebare de geometrie (vezi p. 31 și p. 32).

Dacă în rezolvarea exercițiilor care presupun deprinderi de calcul, la primul sondaj s-au înregistrat rezultate mai bune la unele clase de control (de ex. la clasa a III-a experimentală, corect 62% față de 75% la clasele de control; incorect 38% față de 25%, diferența fiind de 13% în favoarea claselor de control) în etapa a II-a rezultatele obținute sînt în favoarea claselor experimentale, la toate clasele. Diferența de procent, globală, dintre clasele experimentale și clasele de control la rezolvarea exercițiului variază între 34,50% la clasele I—II și 6% la clasele III—IV. Dacă la această situație favorabilă se adaugă și faptul că un număr mai mare de elevi n-a rezolvat corect, sau deloc, exercițiile la clasele de control, diferența fiind de 6—7% în favoarea claselor experimentale se poate afirma că în perioada care a trecut de la primul sondaj s-au

Probele de matematică

		Exerciţii						Problema						Greşeli la exerciţii şi probleme
		Rezolvare corectă		Rezolvare parţial corectă		Incorect		Rezolvare corectă		Rezolvare parţial corectă		Incorect (de loc)		
CLASA I[1]	Clase experimentale	47%		49%		4%		64%		7%		29%		46%
	Clase de control	30%		66%		4%		32%		29%		39%		75%
	Diferenţa[2]	+17%		—17%		0%		+32%		—22%		+10%		+29%
CLASA A II-A		Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. II
	Clase experimentale	81%	58%	6%	30%	13%	12%	84%	60%	13%	22%	3%	18%	34%
	Clase de control	93%	6%	7%	68%	0%	26%	6.1%	53%	28%	15%	10%	32%	35%
	Diferenţa	—12%	+52%	—1%	—38%	+13%	+14%	+23%	+ 7%	—15%	+ 7%	+ 7%	14%	+16%
CLASA A III-A		Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et.I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. I	Et. II	Et. II
	Clase experimentale	62%	17%	—	25%	38%	58%	73%	20%	—	60%	27%	20%	74%
	Clase de control	75%	17%	—	25%	25%	58%	69%	15%	—	63%	31%	22%	77%
	Diferenţa	—13%	0%	—	0%	—13%	0%	+ 4%	+ 5%	—	— 3%	+ 4%	+ 2%	+ 3%

1 Toate datele de la clasa I se referă la etapa a II-a, deoarece la clasa I nu s-au semnalat diferenţe.

2 Cu semnul + (plus) sînt notate diferenţele în favoarea claselor experimentale iar cu semnul — (minus) diferenţele în favoarea claselor de control.

realizat o serie de progrese care se datoresc în primul rînd sistemului de organizare a predării.

Semnificativă este situația la clasa a III-a, unde, la primul sondaj s-a constatat un nivel superior în rezolvarea corectă a exercițiilor la clasele de control, iar la sondajul făcut în luna mai, nivelul claselor experimentale și de control este similar, ceea ce înseamnă că ritmul de însușire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor este mai rapid la clasele experimentale.

Probele de matematici la clasa a IV-a

Clasele	Exerciții					Probleme						Geometrie				Greșeli la exerciții și probleme
	Rezolvare corectă		Rezolvare parțial corectă	Incorect		Rezolvare corectă		Altă cale de rezolvare	Rezolvare parțial corectă	Incorect		Rezolvare corectă	Răspuns parțial corect	Răspunsuri formale	Nu au răspuns de loc	
	I	II	II	I	II	I	II	II	II	I	II	II	II	II	II	II
Experimentale	44 %	27 %	42 %	56 %	31 %	36 %	14 %	2%	25%	64%	58%	3%	16%	16%	65%	26%
De control	13 %	15 %	41 %	87 %	44 %	11 %	13 %	0,30 %	15%	89%	71%	2%	6%	17%	75%	26%
Diferență	+31 %	+12 %	+1 %	+31 %	+13 %	+25 %	+1 %	+ 1,70 %	+10 %	+6 %	+13 %	+1 %	+10 %	+1 %	+10 %	+0 %

Rezultate asemănătoare există și la rezolvarea problemelor. Diferența în procente dintre clasele experimentale și de control este mai mare la clasele I—II (rezolvări corecte 19,50% ; rezolvări incorecte sau de loc 12,05%) și mai mică la clasele III—IV (rezolvări corecte 3% ; rezolvări incorecte sau de loc 7,50%).

Diferențele la clasele III—IV nu sînt mai mari decît în prima perioadă, totuși la clasele de control procentul lucrărilor în care au rezolvat parțial corect problema este mai mic decît la clasele experimentale (42% față de 38%). De asemenea, mai precizăm că problema de geometrie la clasa a IV-a putea fi rezolvată atît prin 6 operații cît și prin 3 operații. Calea cu 3 operații a fost aleasă de un număr foarte mic de elevi (5 elevi) la clasele experimentale și numai un singur elev de la clasele de control *a încercat* rezolvarea problemei pe altă cale pe care însă nu a dus-o pînă la capăt.

Rezultatele, ceva mai bune, obținute la clasele experimentale se datoresc *noului stil* de muncă care deși nu este încă suficient de bine conturat și consolidat, totuși prezintă o eficiență sporită.

Un loc important în sondajul nostru l-a ocupat urmărirea comparativă a greșelilor tipice la clasele experimentale și de control. Analiza rezultatelor probelor ne arată că la clasele de control s-au semnalat mai multe greșeli (56,92% greșeli de calcul, aplicări de formule, greșeli de transformări, nerecunoașterea unghiurilor, notarea greșită a unghiurilor etc.) decît la clasele experimentale (44,76%), diferența fiind de 12,16% în favoarea claselor experimentale. Ca și la rezolvarea exercițiilor și a problemelor se constată și aici o situație mult mai bună la clasele I—II și mai slabă la clasele III—IV (diferența de procentaj fiind 23% în favoarea claselor experimentale la clasele I—II și numai de 2% la clasele III—IV).

Acest decalaj care există între clasele I—IV se explică prin faptul că la actualele clase a III-a și a IV-a, în anii precedenți, n-a existat o preocupare susținută pentru ca elevii să-și însușească în mod conștient cunoștințele prevăzute de programă pentru formarea gîndirii logice a copiilor și pentru formarea deprinderilor de muncă independentă. Urmările acestor lipsuri se văd mai ales în clasele mai mari (3—4), cînd, pe măsură ce se înaintează în conținutul programei, și deci pe măsură ce aceasta se complică solicitînd în mai mare măsură folosirea cunoștințelor și priceperilor dobîndite de elevi în clasele I și II, posibilitățile elevilor de a rezolva singuri problema, scad.

Este cunoscut faptul că rezolvarea independentă a problemelor este un proces complex care se realizează permanent, la fiecare lecție, prin modul în care sînt îndrumați elevii să asimileze noțiunile aritmetice, să înțeleagă operațiile aritmetice, relațiile etc.

Matematica, are o structură logică, bine închegată și orice gol în sistemul noțiunilor, definițiilor regulilor și priceperilor îngreunează foarte mult înțelegerea noțiunilor ulterioare. De aceea, nivelul elevilor de la o clasă la alta a depins de nivelul la care au ajuns elevii în clasa precedentă, înainte de a fi intrat în experiment.

Rezultă că, deși profesorii au obținut progrese evidente chiar în clase unde nivelul inițial era foarte scăzut, este necesar ca și profesorii de specialitate să acorde mai multă atenție cunoașterii specificului muncii cu elevii mici, activității lor mai sistematice în timpul lecțiilor și formării deprinderilor de muncă independentă.

Geografie

Geografia apare ca obiect de învățămînt la clasa a III-a. Profesorii care au predat la clasele experimentale au întîmpinat dificultăți în adaptarea lor la stilul de muncă cu elevii începători, mai ales că și manualele pentru această clasă prezentau o serie de deficiențe.

Cu toate că și la această disciplină se găsesc elevi buni la învățătură și elevi cu o situație mai slabă, atît în clasele experimentale cît și

în cele de control, totuși, situația globală a claselor experimentale arată un progres continuu, atît față de clasele de control cît și față de propria lor situație inițială.

Analiza procentajelor obținute la probele aplicate este destul de edificatoare. Atît în prima, cît și în a doua probă, pe lîngă întrebările cu privire la cunoștințele însușite s-au folosit și exerciții de orientare pe bază de imagini (în prima etapă) și de dictare geografică în etapa a II-a.

Dacă în prima etapă volumul de cunoștințe al elevilor din clasele experimentale era doar de 34% iar al claselor de control de 19%, în etapa a II-a volumul de cunoștințe complete și satisfăcătoare era de 72,94% față de 50,40%, ceea ce dovedește totodată și un ritm mai sporit în însușirea noilor cunoștințe. Concomitent, numărul de erori grave a scăzut de la 23% la 14% la clasele de control. În privința corectitudinii reprezentărilor geografice și a orientării în spațiu se poate vorbi de un adevărat *salt calitativ* al claselor experimentale de la 55% la 91,15%, iar la cele de control de la 33% la 65,7%. De asemenea, erorile și lipsurile sînt destul de reduse (8,62% la clasele experimentale și 24,30% la clasele de control). Aceste procentaje arată că și cunoștințele elevilor despre semnele convenționale și punctele cardinale s-au consolidat. Cu toate că procentajul s-a dublat, atît la clasele experimentale, cît și la cele de control, totuși clasele de control nu au putut recupera decalajul inițial, ceea ce denotă că, ritmul de creștere continuă să rămînă în urmă la aceste clase (vezi p. 35).

La o analiză mai adîncă a rezultatelor obținute se conturează și o greșeală tipică, atît pentru clasele de control, cît și pentru cele experimentale. Ea constă din însușirea formală a direcției în orientare. 47% din elevii claselor experimentale și 49% din cei ai claselor de control au identificat punctele cardinale cu punctul unde se scriu pe tablă, sau pe hartă inițialele acestora.

Din discuțiile purtate cu cadrele didactice a reieșit că aceasta se datora modului defectuos în care s-a desfășurat predarea punctelor cardinale. Ca atare, greșeala provenea din primele lecții cînd profesorii nu cunoșteau în suficientă măsură puterea de înțelegere a elevilor mici, și continua să existe datorită faptului că nici ulterior nu s-au făcut suficiente exerciții de orientare practică.

Această greșeală, depistată prin probă, a fost remediată prin exerciții sistematice în perioada recapitulării de la sfîrșitul anului, elevii unor clase experimentale ajungînd să efectueze corect același exercițiu, cu date schimbate, în proporție de 100% (Școala nr. 141).

În privința posibilității elevilor de a motiva cunoștințele însușite (folosele apelor curgătoare și a celor stătătoare), răspunsurile sînt, de asemenea, superioare la clasele experimentale: 68,70% față de 49% la clasele de control. Semnificativ este, de asemenea, și faptul că cei care au dat răspunsuri mai cuprinzătoare sînt elevii claselor experimentale (32%, față de 17,24%). Este necesar să relevăm că rezultate foarte bune

Probele de geografie la clasa a III-a

Clasele	Volum de cunoştinţe				Reprezentări geografice			Motivarea cunoştinţelor	Sesizarea notelor definiţiei			
	Etapa I		Etapa II		Etapa I	Etapa II		Etapa II	Etapa I		Etapa II	
	Complet şi satisfăcător	Erori	Complet şi satisfăcător	Erori	Complet şi satisfăcător	Complet	Satisfăcător	Complet şi satisfăcător	Esenţiale	Neesenţiale	Corect	Parţial
Experimentale	34%	11%	72,94%	7,35%	55%	43,8 %	47,35%	68,70%	39%	11%	23,8%	49,97%
De control	19%	23%	50,40%	14%	33%	16,30%	41,40%	41,44%	35%	6%	18,23%	46,35%

Probele de geografie la clasa a IV-a

Clasele	Volum de cunoştinţe				Reprezentări geografice			Motivarea cunoştinţelor	Corelaţie		
	Etapa I		Etapa II		Etapa I	Etapa II		Etapa II	Etapa I	Etapa II	
	Complet şi satisfăcător	Erori	Complet şi satisfăcător	Erori	Complet şi satisfăcător	Complet şi satisfăcător	Erori	Complet şi satisfăcător	Corect	Corect	Eror
Experimentale	47%	25%	70,54%	32%	60,09%	63,40%	32,20%	44,60%	43,30%	55,60%	7,50%
De control	33%	31%	46,80%	34,50%	62%	45,30%	54,70%	30,70%	23%	40%	14,20%

la această probă, au obținut și unele clase experimentale unde predau, pe specialități învățători (Școlile medii nr. 32 și nr. 39 — București).

O bună parte din elevii claselor a IV-a experimentale au întîmpinat dificultăți, la începutul anului școlar, în însușirea cunoștințelor de geografie datorită lipsei noțiunilor și deprinderilor de orientare din anii precedenți (necunoașterea semnelor convenționale a punctelor cardinale). De aceea, s-au organizat exerciții sistematice suplimentare, de orientare a elevilor. În majoritatea claselor experimentale s-a dat o atenție deosebită formării deprinderii elevilor de a citi și folosi harta pentru înțelegerea conștientă și fixarea cunoștințelor de geografie. Datorită folosirii sistematice a hărții și frecventelor întrebări cauzale ale profesorilor, atît elevii din clasa a III-a, cît mai ales cei din clasa a IV-a au reușit să-și reprezinte corect o bună parte din noțiunile de geografie și să le dea o justă motivare.

În clasele experimentale fixarea cunoștințelor vechi și înțelegerea celor noi s-a realizat și prin valorificarea sistematică a cunoștințelor elevilor. De exemplu: în lecția despre Carpații Apuseni, vorbind despre peștera Scărișoara, elevii au dovedit că au reprezentarea corectă, explicînd că aceasta a luat naștere prin roaderea muntelui care este format din rocă calcaroasă și prin indicarea locului unde se mai găsește asemenea rocă (munții Bucegi). Aceeași preocupare de integrare a reprezentărilor în sisteme au manifestat profesorii de geografie și în lecțiile recapitulative în care elevii au dovedit că pot stabili corelația corectă între formele de relief, bogățiile unor regiuni și viața nouă specifică fiecăreia. În clasele de control, răspunsurile corecte la fiecare temă nu s-au bazat pe un sistem de reprezentări clare și bine consolidate pentru că au lipsit revenirile sistematice și corelațiile logice între noțiunile geografice.

Ca și la alte obiecte de învățămînt, atît la clasele experimentale cît și la cele de control, elevii nu știu să expună singuri cele învățate și, așteaptă întrebările ajutătoare ale profesorilor la care răspund de obicei prompt și corect; mai ales elevii claselor experimentale.

Cu tot progresul făcut de elevii claselor experimentale față de cei din clasele de control, totuși, o bună parte din ei continuă să aibă unele confuzii în ceea ce privește reprezentările geografice. Acest lucru a fost confirmat și de sondajele efectuate în cele două etape care au avut la bază următoarele obiective:

— Volumul și trăinicia cunoștințelor însușite de elevi; corectitudinea reprezentărilor geografice; posibilitatea de a stabili corelații cu alte obiecte și corectitudinea în motivarea răspunsurilor (vezi p. 35).

Rezultatele procentuale obținute în ce privește volumul, trăinicia și corectitudinea cunoștințelor în prima etapă sînt de 47% la clasele experimentale față de 33% la clasele de control. Acest decalaj se accentuează în etapa a II-a a anului, înregistrînd un procent de 70,54% la clasele experimentale față de 46,8% la clasele de control. Concomitent însă crește și procentul erorilor la ambele categorii (de la 25% la 32% la clasele experimentale și de la 31% la 54,50% la clasele de control). Aceasta se explică, în primul rînd, prin faptul că volumul de cunoștințe

a crescut foarte mult (și ca atare și coeficientul de erori), iar în al doilea rînd, și prin faptul că întrebările au fost mai dificile decît în prima etapă (ele au luat forma de excursie imaginară pe Valea Jiului și enumerarea principalelor termocentrale și hidrocentrale din țara noastră, cunoscute de ei).

Mult mai semnificative sînt răspunsurile care reflectă corectitudinea reprezentărilor geografice. În prima etapă, clasele de control prezentau un procentaj ceva mai ridicat față de cele experimentale (justificat în parte prin lacunele cu care au venit elevii în clasa a III-a, 62% față de 50%), sub aspect calitativ, unde nivelul claselor experimentale se menține totuși ceva mai ridicat pe linia preciziunii cunoștințelor.

Majoritatea elevilor din clasele experimentale au delimitat precis zona Carpaților Meridionali în timp ce la clasele de control delimitarea era mai imprecisă. Reiese că, în clasele de control nu se acordă întotdeauna suficientă atenție preciziunii științifice și folosirii terminologiei corecte în citirea hărții. Aceste lipsuri pot orienta pe elevi spre o muncă superficială, spre formarea unor reprezentări globale, spre imposibilitatea diferențierii cu ușurință a unei noțiuni geografice de alta.

În etapa a II-a, clasele experimentale depășesc cu mult nivelul claselor de control care regresează față de nivelul inițial (în etapa a II-a s-au înregistrat la clasele experimentale 60% erori față de 68,40% în etapa I, iar la clasele de control, 62% în etapa a II-a, față de 45,30% în prima etapă). Acest decalaj se explică prin grija profesorilor de a organiza exerciții sistematice de folosire a hărții și de integrare continuă a cunoștințelor noi în cele vechi, lucru care nu s-a urmărit în permanență la clasele de control. Întrebările din etapa a II-a (excursia imaginară) se refereau și la cunoștințe predate în prima etapă — deci presupuneau reprezentări geografice bine consolidate. Din această cauză, numărul erorilor a fost mult mai mare la clasele de control (67,50% față de 47,44% la clasele experimentale). Procentajul mare de erori arată că, în viitor, trebuie să se acorde și mai multă atenție exercițiilor de citire a hărții pentru formarea și consolidarea reprezentărilor spațiale. Menționăm, de asemenea, că acolo unde s-a realizat această cerință (clasa experimentală de la Lehliu), cu toate că nivelul clasei la alte discipline este în general scăzut, la această probă s-au obținut cele mai frumoase rezultate în privința corectitudinii și preciziei reprezentărilor geografice (circa 90% dintre elevii clasei au dat răspunsuri foarte bune și satisfăcătoare). Motivarea răspunsurilor este mai completă și ilustrată prin exemple mai variate. Observațiile din timpul lecțiilor și rezultatele probelor infirmă părerea unor cadre didactice că noile condiții de predare, ar prejudicia realizarea corelației necesare între cunoștințele obținute în cadrul diferitelor obiecte. Uneori, profesorii de la clasele experimentale cu tot efortul pe care-l fac de a se adapta cerințelor programelor pentru clasele I—IV, manifestă tendința de a supraîncărca elevii, fapt ce explică, în bună măsură, atît creșterea numărului de erori, cît și greutățile întîmpinate de elevi, în selectarea și delimitarea cunoștințelor.

În ceea ce privește ușurința de a stabili corelația între cunoștințele din cadrul obiectului (între faună, floră și formele de relief din diferite regiuni) precum și corelațiile cu alte cunoștințe (de istorie, științele naturale, limba romînă), remarcăm că la clasele experimentale se manifestă o creștere a procentajelor atît față de prima etapă, cît și față de clasele de control. De pildă, vorbind despre excursia de pe Valea Jiului, mai mult de jumătate din elevi au arătat nu numai importanța economică a bazinului carbonifer Petroșeni, dar au vorbit și despre viața nouă a muncitorilor mineri și despre condițiile lor de muncă, în comparație cu viața grea a minerilor în regimul trecut, exemplificînd lupta lor pentru o viață mai bună prin grevele de la Lupeni.

Răspunsurile mai complete și mai sistematice ale elevilor din clasele experimentale, dovedesc un orizont mai larg, o precizie mai mare în fixarea reprezentărilor spațiale. În acest fel, se asigură baza solidă a cunoștințelor de geografie din clasele următoare.

Aceste concluzii sînt confirmate și de afirmațiile unor profesori de la clasele experimentale a căror atitudine s-a caracterizat în timpul anului printr-o consecventă exigență, dar și o muncă sistematică și cu simț de răspundere.

„La clasa a IV-a E — Școala nr. 141 București, cu excepția a 4 elevi, toți și-au însușit materia mulțumitor și bine. Uneori, nivelul acestor elevi îl depășește pe acela al clasei a VII-a în ceea ce privește puterea de orientare și promptitudine a răspunsurilor". Acestea sînt afirmațiile verificate ale prof. E. N. de la clasa experimentală.

Zoologie

Din cauza dificultăților de conținut ale programei și manualului de zoologie din clasa a IV-a, ca și a greutăților întîmpinate de profesori în asigurarea caracterului științific și accesibil al lecțiilor, nivelul general al cunoștințelor elevilor din majoritatea școlilor a fost mai scăzut la acest obiect decît la celelalte. Și în aceste condiții însă, se înregistrează o diferență calitativă între clasele experimentale și cele de control. Acest decalaj s-a manifestat chiar și în școlile în care clasele experimentale aveau un nivel general scăzut la învățătură (Școala nr. 141).

Din primele luni de școală, elevii claselor experimentale s-au deprins să observe în mod sistematic animalele studiate, iar în descrierea lor folosesc aceeași ordine sistematică motivînd răspunsurile. Datorită faptului că profesorii folosesc mai frecvent întrebările cauzale care cer stabilirea de relații între organism și mediu, elevii claselor experimentale reușesc adesea nu numai să-și motiveze corect răspunsurile, ci uneori fac aceste motivări singuri fără a fi solicitați prin întrebări de către profesori. (De exemplu: „La elefant, buza de sus s-a prelungit împreună cu nările sub formă de trompă, pentru că el hrănindu-se cu ramuri tinere a întins mult buza de sus ca să le prindă și să le rupă din copaci").

În acest fel, copiii au început să înțeleagă și să-și fixeze mai bine unele trăsături caracteristice unor grupe de animale. La aceasta au

contribuit nu numai întrebările orientative ale profesorilor ci și preocuparea lor de a stabili corelații cu alte cunoștințe obținute de elevi în cadrul altor obiecte de învățămînt sau în afara școlii.

De pildă, elevii clasei a IV-a experimentale de la Școala nr. 141, vorbind despre animalele din ținuturile reci, au vorbit și despre expediția făcută de savantul E. Racoviță în Antarctica, iar la animalele din ținuturile calde au descris însușirile specifice ale animalelor din această zonă, cu ajutorul cunoștințelor desprinse din vizionarea unor filme documentare.

La clasele de control, la care predarea a fost orientată de conținutul cărții și învățătorii nu au acordat suficientă atenție întrebărilor cauzale, elevii au întîmpinat greutăți în motivarea răspunsurilor și au manifestat mai mult formalism în însușirea cunoștințelor. De exemplu la întrebarea „de ce partea din față a corpului lupului este mai dezvoltată", nici un elev din clasa de control nu a putut sesiza relația de adaptare la mediu și explicația a dat-o învățătoarea. La clasa experimentală, la aceeași întrebare, elevii nu numai că au motivat corect și cu promptitudine, dar au dat și alte exemple de animale de pradă care au aceeași notă caracteristică.

Aceeași grijă au acordat specialiștii și justei folosiri de către elevi a terminologiei corecte, științifice, fapt ce s-a reflectat pozitiv în atitudinea critică a elevilor față de răspunsurile greșite.

Modul organizat de desfășurare a lecțiilor profesorilor de specialitate care au menținut o structură bine precizată a desfășurării muncii în vederea orientării gîndirii elevilor către înțelegerea cauzală a însușirilor fiecărui animal sau grupe de animale, a făcut ca în unele școli (Școala nr. 5 și nr. 141 din București) în etapa a II-a a anului școlar, schema anumitor lecții să fie în întregime alcătuită de elevi. Iată un exemplu de schemă care reflectă diferite feluri de muncă în predarea aceleiași teme.

Clasa a IV-a experimentală:

Elefantul — mamifer — ierbivor.
Trăiește în India și Africa — greutate: 3000—4000 kg.
Înfățișare: 1) cap: 2 ochi,
2 urechi cu pavilioane foarte mari
1 trompă — buza superioară + nasul foarte alungit,
gura — măsele mari, fildeș (pînă la 100 kg).
2) trunchi: acoperit cu piele groasă fără păr, coadă cu smoc de păr.
3) 4 membre — cîte 5 degete acoperite cu copite.
hrana: fructe, ramuri tinere, frunze;
înmulțirea: pui vii hrăniți cu lapte.

La *clasa de control* schema a fost mai redusă și mai nesistematică:
Înfățișarea: corpul mare acoperit cu piele,
4 picioare (copite)
capul mare, 2 urechi

2 ochi mici
trompa nări prelungite
materie cornoasă
Elefantul este un animal ierbivor.

Diferența de nivel între clasele experimentale și cele de control, la acest obiect, s-a reflectat și în procentajele obținute de clasele experimentale și de control la probele care au urmărit să verifice posibilitatea de redare sistematică, corectă și logică a cunoștințelor de zoologie, capacitatea de a sesiza legăturile dintre organism și mediu, posibilitățile de generalizare și spiritul de observație al elevilor.

În prima etapă, procentajele obținute în privința volumului de cunoștințe nu indică o diferență prea mare între clasele experimentale și de control.

La probele din etapa a II-a, decalajul între clasele experimentale și cele de control se accentuează.

Astfel, în privința volumului de cunoștințe corecte și parțial corecte, nivelul claselor experimentale este mai ridicat față de prima etapă cînd toate răspunsurile au fost incomplete, și superioare față de clasele de control cu 17,57 procente. Și în privința posibilității elevilor de a stabili corelații în cadrul obiectului și între obiecte, rezultatele procentuale arată un nivel calitativ superior al claselor experimentale 16,82% față de 7,43% la clasele de control. Scăderea procentajelor în etapa a II-a, față de prima etapă, atît la clasele experimentale cît și la cele de control își găsește explicația în faptul că, întrebările au cerut din partea elevilor un efort mult sporit pentru generalizarea trăsăturilor caracteristice la un număr mai mare de animale, învățate în timpul anului, mai ales că, aceste probe au fost efectuate înaintea lecțiilor de recapitulare care trebuie să aibă ca obiectiv principal tocmai acest procent de integrare a cunoștințelor în sisteme.

Volumul prea mare de cunoștințe și lipsa de timp disponibil necesar pentru organizarea unor lecții de sinteză în timpul anului a contribuit la scăderea procentajelor în etapa a II-a și la alți indici.

Probele de zoologie clasa a IV-a

Clasele	Volum de cunoștințe			Corelația între cunoștințe		Generalizări și cunoștințe			Descrieri sistematice		Explicații cauzale	
	Etapa I	Etapa II		Etapa I	Etapa II	Etapa I	Etapa II		Etapa I		Etapa II	
	Parțial	Complet parțial	Erori	Parțial	Corect	Corect	Corect	Erori	Corect	—	Corect	—
Experimentale	72%	35,92%	36,83%	90%	16,82	82%	33,79%	11,40%	70%	—	44,99%	—
Control	70%	18,36%	37,18%	61%	7,43%	62%	27,60%	14,40%	61%	—	37,55%	—

În unele şcoli însă, unde profesorii au lucrat mult mai sistematic şi au planificat lecţii de recapitulare şi în timpul anului, majoritatea elevilor din clasă, au reuşit să-şi însuşească satisfăcător cunoştinţele de zoologie. (De ex. clasa a IV-a experimentală de la Şcoala nr. 141 care, la zoologie, s-a situat pe primul loc la toţi indicii, depăşind chiar clasele cu cel mai bun nivel la învăţătură la celelalte obiecte).

Desen

Observaţiile culese în timpul anului şcolar, la orele de desen, corelate cu studiul rezultatelor activităţii elevilor, efectuat pe un număr de 1277 de lucrări (desene după natură şi desene decorative), confirmă nivelul superior al elevilor din clasele experimentale faţă de ale elevilor din clasele de control în ceea ce priveşte însuşirea cunoştinţelor şi deprinderilor cerute de programă.

Pentru a se putea analiza comparativ în ce măsură s-a realizat dezvoltarea spiritului de observaţie şi a posibilităţilor elevilor de a reda caracteristicile obiectului desenat (forma şi culoarea, redarea pe o suprafaţă plană a obiectelor cu trei dimensiuni, păstrarea proporţiei), s-au dat probe care au constat în executarea unor desene după natură şi decorative.

În fixarea temelor şi normelor de apreciere a lucrărilor de control, atît la desenul după natură, cît şi la cel decorativ, s-a ţinut seama de prevederile şi cerinţele programei, pe clase. Unele cerinţe fiind comune pentru toate clasele (aşezarea foii în sensul cerut de proporţiile modelului, înscrierea modelului în foaie, mărimea desenului faţă de mărimea foii etc.), vom prezenta şi rezultatele globale, urmînd ca pentru acele cerinţe care diferă în funcţie de nivelul clasei rezultatele să fie date separat.

Dăm mai jos un tabel care reflectă unele obiecte urmărite la *desenul după natură* la toate clasele I—IV (experimentale şi de control) şi diferenţa dintre rezultatele obţinute.

Rezultatele pe clase, arată că, în acest prim an de experiment, cel mai mare procent l-au obţinut clasele I, iar cel mai mic, clasele a IV-a. De exemplu, elevii clasei I execută desenul într-o mărime justă faţă de mărimea foii în proporţie de 100% faţă de numai 40% la clasa a III-a.

Constatări asemănătoare se pot face şi în alte cazuri. 98,53% din elevii claselor I experimentale stabilesc just proporţiile modelului faţă de 40,32% la clasa a II-a, 35,45% la clasa a III-a şi numai 11,81% la clasa a IV-a. Diferenţa de 86,52% (de la 98,33% la clasa I la numai 11,81% la clasa a IV-a) şi descreşterea procentelor invers proporţional cu mărimea clasei arată clar avantajul pe care îl prezintă predarea desenului de către profesori de specialitate chiar de la clasa I fiind mult mai uşor să formezi deprinderi corecte decît să corectezi deprinderile după ce ele s-au format greşit.

În ceea ce priveşte formarea aşa-numitelor deprinderi tehnice (de mînuire a creionului, de a lucra cu trăsături uşoare, de a nu trece peste

contur atunci cînd pun culoare, de a colora uniform în cazul obiectelor fără relief etc.), rezultatele sînt tot în favoarea experimentului. Astfel, elevii claselor experimentale au reușit să lucreze cu trăsături ușoare în proporție de 54,11% față de 47,42% la clasele de control.

Clasele	Așază foaia în sensul cerut de proporțiile obiectului	Inscriu desenul corect în foaie	Mărimea obiectului este justă, în raport cu mărimea foii	Stabilește just proporțiile obiectului	Redau corect forma obiectului	Lucrează cu trăsături ușoare	Au margine la caiet	Prezintă desene curate, îngrijite
Experimentale	80,56%	71,54%	85,01%	58,10%	63,34%	54,11%	89,13%	64,62%
De control	58,42%	64,05%	59,14%	40,13%	51,16%	47,42%	69,79%	61,02%
Diferențe	22,14%	7,49%	25,87%	17,97%	12,18%	6,69%	19,34%	3,60%

Un alt fapt demn de remarcat este acela că, la clasele experimentale la care predau profesori de specialitate, ca de exemplu la clasa a III-a, elevii văd și știu să redea destul de corect cercul văzut în perspectivă (sticla și paharul), în proporție de 54,62% față de 49% la clasele de control. La clasa a IV-a, elevii claselor experimentale desenează corect dreptunghiul văzut în perspectivă (penarul), în proporție de 46,84% față de 26,36% la clasele de control. Se constată că perspectiva, atît a cercului cît și a dreptunghiului, ridică probleme greu de rezolvat pentru elevi. De aceea, este necesar ca și cel care predă desenul la clasele mici să cunoască temeinic procedeele prin care să asigure înțelegerea, de către elevi, a problemelor de perspectivă pentru a-i ajuta să realizeze lucrări corespunzătoare.

O altă lipsă, destul de frecventă în desenul elevilor, este aceea că, în general, ei nu fac diferență între suprafața pe care stă obiectul și fondul pe care se proiectează. Acest lucru este greu de înțeles de către elevi, care, în general, nu marchează deloc linia mesei sau, în cazul cînd totuși o pun, o trasează fie în fața obiectului desenat, fie astfel încît dacă această linie ar reda realitatea, obiectul ar trebui să plutească în aer. Copiii trebuie lămuriți de necesitatea de a trasa aceste linii corect, obiectul trebuind să stea pe ceva (masă, suport, pămînt etc.). La clasele experimentale, unde profesorii se preocupă mai mult de respectarea acestor cerințe, elevii trasează linia mesei în proporție de 25,30% față de 16,87% la clasele de control, iar dintre aceștia o trasează corect

16,33% elevi din clasele experimentale față de 0,90% la clasele de control. Procentajul scăzut obținut chiar la clasele experimentale se explică prin faptul că profesorii de la aceste clase, necunoscînd în suficientă măsură aspectele muncii cu elevii claselor mici, au considerat de la sine înțeleasă această necesitate. În ceea ce privește însușirea cunoștințelor necesare pentru construirea unui desen (cu ajutorul liniilor și figurilor geometrice) la clasele experimentale, aceasta s-a realizat în proporție de 59,25% față de 27% la clasele de control. Procentajul este dat numai pentru clasele a III-a de la Școlile medii nr. 5, 32 din București unde desenul a fost predat în condiții mai bune decît la celelalte școli, profesorii de la aceste școli acordînd o atenție deosebită problemelor ridicate de predarea desenului la clasele mici.

Și alte rezultate comparative sînt tot atît de concludente în ceea ce privește diferența de nivel dintre clasele experimentale și cele de control, în favoarea celor dintîi. Astfel, la clasele a III-a și a IV-a experimentale elevii redau just umbrele în raport de 51,61% față de 27,81% la clasele de control, ceea ce arată stadiul avansat la care au ajuns clasele experimentale în ceea ce privește redarea volumului cu ajutorul umbrei și luminii.

Ca și la desenul după natură, pentru *desenul decorativ* rezultatele obținute confirmă diferența calitativă a cunoștințelor și deprinderilor elevilor de la clasele experimentale.

— La clasele experimentale, elevii stabilesc corect lățimea fișiei sau a chenarului în proporție de 76% față de 50,47% la clasele de control.

— Plasarea corectă a fîșiei în foaie se realizează, la clasele I și a II-a experimentale în proporție de 55,54% față de 10,14% la clasele de control.

— Plasarea motivului la distanțe egale se face și ea în proporție de 69,70% la clasele experimentale, față de 50,58% la clasele de control, iar respectarea acelorași distanțe de la motiv la cadru se realizează în proporție de 75,29% la experimental și 46,68% la control.

În clasele I și a II-a, elevii folosesc procedeul repetării, în unele cazuri și alternarea. Elevii folosesc uneori exclusiv, iar în cele mai multe cazuri concomitent, aceste procedee ale decorației.

Remarcăm și faptul că, acolo unde au predat cadre competente, elevii și-au însușit într-o oarecare măsură și unele procedee de construire a modelului decorativ (stilizarea elementului decorativ, folosirea liniilor ajutătoare).

Astfel, la Școala medie nr. 5 din București, elevii claselor a III-a și a IV-a experimentale folosesc aceste linii în proporție de 80,03% față de 10,34% la clasele a III-a și a IV-a de la celelalte școli, iar elevii claselor experimentale, în general, folosesc liniile ajutătoare în proporție de 27,18% față de 25,28% la clasele de control.

De asemenea, se observă că numărul elevilor din clasele a III-a și a IV-a, care lucrează cu acuarele aparțin aproape exclusiv claselor experimentale. (la clasele I și a II-a elevii au lucrat cu creioane culori).

Procentul este de 48,53% la clasele a III-a experimentale, față de 0,% la clasele de control și de 35,36% la clasele a IV-a experimentale, față de 1,94% la clasele de control. Elevii și-au însușit deprinderi juste de folosire atît a creioanelor culori etc. cît și a acuarelelor colorînd uniform, fără să treacă peste contur. În cazul folosirii acuarelei, elevii știu cum să o prepare și să lucreze fără să păteze. 45,38% din elevii claselor experimentale au dat fondul uniform, fără să păteze, față de 21,52% din elevii claselor de control.

De asemenea, la elevii claselor experimentale se observă o mai mare atenție și pricepere pentru armonizarea culorilor, ceea ce reflectă o preocupare mai mare din partea specialiștilor pe linia dezvoltării gustului estetic al elevilor. Astfel, la clasele experimentale, procentul celor care armonizează bine culorile este de 59,37% față de 31,18 la clasele de control. La aceasta se adaugă și unele încercări, mai frecvente la clasele experimentale, de a combina culorile pentru a obține altele noi.

Diferența dintre procentele obținute de clasele experimentale și cele de control apare și mai evidentă dacă comparăm rezultatele obținute de clasele la care predau profesori de specialitate cu clasele de control. Iată cîteva date ilustrative:

— Elementul decorativ (la clasa a IV-a, o floare cu frunza ei) a fost bine stilizat în proporție de 93,93% în clasa experimentală față de 70% la clasa de control din aceeași școală (Școala nr. 5 din București), față de 71,80% la o clasă experimentală la care predă un profesor de altă specialitate, dar cu preocupări artistice, și față de 57,14% la o clasă de control cu un nivel mai scăzut.

— Făcînd comparație între clasele a III-a experimentale și de control de la aceeași Școală medie nr. 5 din București, vedem că, la clasa experimentală elevii lucrează în acuarelă în proporție de 93,33% față de 0% la clasa de control. Aceste cîteva date, luate comparativ, arată clar diferența rezultatelor obținute în condițiile predării pe obiecte de către cadre competente, față de clasele de control sau chiar față de cele la care se predă pe obiecte dar de cadre care nu sînt de specialitate. Rezultatele, net superioare, obținute la clasele experimentale arată în mod concludent avantajele predării desenului de către profesori de specialitate, încă din clasa I, lucru foarte important pentru formarea deprinderilor, dezvoltarea aptitudinilor și interesului elevului pentru această disciplină, pentru realizarea educației estetice, factor component al educației comuniste a elevilor.

Muzica

La clasele experimentale, muzica a fost predată de cadre didactice de specialitate care au avut tot timpul în vedere realizarea programei claselor respective. La clasele I și a II-a în special, s-a pus accent pe intonație și ritm, în vederea realizării scopului urmărit prin predarea muzicii la aceste clase.

Folosind procedee și exerciții variate, profesorii, spre deosebire de unii învățători [1] care au predat la clasele de control, au reușit ca la clasele I (din care, la începutul anului școlar, numai un număr redus de copii păreau să aibă un auz muzical mai dezvoltat), pînă la sfîrșitul anului, aproape 90% din elevi să ajungă să cînte corect în colectiv, cîntecele învățate, iar peste 60% să execute aceste cîntece chiar individual.

La clasele a II-a la care în anul precedent muzica nu fusese predată de cadre didactice de specialitate, proporția elevilor cu auz muzical slab dezvoltat (la începutul anului) a fost de 26,31%. Prin munca susținută și sistematică dusă de profesorii de specialitate s-a ajuns ca la sfîrșitul anului acest procent să fie micșorat la numai 5,26%.

La clasele experimentale a III-a și a IV-a situația a fost asemănătoare, iar procentajul celor care la sfîrșitul anului au ajuns să cînte corect a fost de peste 85%. La clasele de control procentajul a rămas la un nivel mult mai scăzut datorită, în primul rînd, lipsei de pregătire muzicală temeinică a cadrelor care au predat la aceste clase.

Rezultatele bune obținute la clasele experimentale vin să confirme faptul că, la vîrsta de 7—11 ani este mai ușor de format și cultivat auzul muzical și vocea elevilor, iar între 9—11 ani (vîrsta corespunzătoare claselor a III-a și a IV-a), este cel mai potrivit moment să se treacă la cîntarea după note. Copiii au dovedit un mare interes pentru ora de muzică, însușindu-și cu multă ușurință noțiunile muzicale și priceperea de a cînta după note, ajungînd ca la sfîrșitul anului peste 80% din elevi să poată descifra singuri exerciții — melodii simple pe note.

B. DATE PRIVIND DEZVOLTAREA INTELECTUALĂ A ELEVILOR

În cadrul reorganizării sistemului de predare la clasele mici sîntem interesați nu numai de rezultatul direct concretizat în volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi, dar și de efectul derivat al procesului de învățămînt, de dezvoltarea forțelor de cunoaștere și creație ale copilului.

În studierea dezvoltării intelectuale a elevilor este necesar să se aibă în vedere nu numai ce și-au însușit ei ci și „starea dinamică" direcția și ritmul formării proceselor de cunoaștere. De aceea, conținutul probelor noastre speciale experimentale fiind strîns legat de programa școlară a fiecărei clase nu a cerut o simplă reproducere a ceea ce copiii și-au însușit la lecție.

Considerînd că nivelul dezvoltării gîndirii elevilor se exprimă în găsirea de relații noi, accesibile, pe baza cunoștințelor anterioare, în unele probe am mers pe principiul „anticipării" dînd elevilor spre rezolvare probleme pe care nu le cunoșteau dar pentru rezolvarea cărora aveau cunoștințe suficiente.

---

[1] Se știe că mulți învățători au o bună pregătire muzicală și obțin rezultate valoroase.

Rezolvarea acestor probleme de „anticipație", ca și a celorlalte, este totodată o indicație concludentă pentru stilul de muncă al profesorului sau învățătorului. Experiența pedagogică ne arată că apariția unor particularități calitativ noi în dezvoltarea proceselor intelectuale depinde de felul în care este condus procesul însușirii cunoștințelor.

Datele obținute în prima și a doua etapă a cercetării ne-au permis să facem, în oarecare măsură, o comparație între nivelul la care elevii din cele două categorii de clase se găseau la sfîrșitul trimestrului I și nivelul la care au ajuns la sfîrșitul anului școlar și să constatăm ritmul dezvoltării lor intelectuale.

1. *Posibilitățile elevilor de a motiva cunoștințele căpătate la lecție* s-au investigat prin întrebări ca de exemplu: „care este importanța apelor curgătoare (clasa a III-a) și a hidro și termocentralelor" (clasa a IV-a); „de ce substantivul poate fi lămurit de mai multe adjective", (clasa a IV-a); „ce însușiri noi au dobîndit animalele domestice față de strămoșii lor în stare sălbatecă și de ce" (clasa a IV-a) etc.

La clasa a III-a au răspuns bine și satisfăcător elevi într-un procent de 66,70% față de 49,20% din clasele de control; la clasa a IV-a, tot la întrebarea de geografie, au răspuns corect și satisfăcător 44% elevi din clasele experimentale și numai 30% din clasele de control. Au explicat de asemenea bine și satisfăcător cauzele răscoalelor țărănești de pe teritoriul țării noastre 59,35% elevi din clasele experimentale și 35,30% elevi din clasele de control; s-a obținut de asemenea un procent de 10,88% la clasele experimentale la științele naturale față de 5,70% la cele de control și respectiv 67,12% față de 40,69% la limba romînă.

Din aceste date rezultă că elevii din clasele experimentale depășesc mult pe cei din clasele de control. Acest lucru întărește concluziile noastre cu privire la faptul că în noul sistem de organizare a predării se crează condiții mai bune pentru dezvoltarea posibilității de înțelegere și pentru dezvoltarea intereselor elevilor.

Încă din etapa I clasele experimentale au dat răspunsuri calitativ superioare depășind clasele de control cu circa 20%. Procentul general mai scăzut în etapa a II-a se datorește faptului că pe cînd în prima etapa întrebările se refereau la cîte un fenomen, în etapa a doua s-a cerut elevilor să sesizeze cauza comună mai multor fenomene. Cercetările pedagogice indică că este mult mai greu pentru copii să sesizeze raportul cauză — mai multe efecte — decît raportul cauză — efect.

2. *Pentru a determina posibilitățile elevilor de a compara, de a sesiza trăsăturile esențiale ale fenomenelor.* Li s-a cerut să răspundă la întrebări care necesitau stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre unele obiecte și fenomene. În medie, 77% din elevii claselor experimentale au dat răspunsuri satisfăcătoare față de numai 57,59% din elevii claselor de control. Menționăm în mod special diferența dintre răspunsurile elevilor de clasa a IV-a unde se studiază zoologia (88,88% la clasele experimentale și 67,7% la clasele de control)

3. *Posibilitățile elevilor de a sistematiza, de a generaliza cunoștințele* s-au investigat cu ajutorul unor probe de clasificare. S-au dat elevilor întrebări prin care li s-a cerut să grupeze animalele cunoscute în grupe cît mai multe și apoi în grupe cît mai puține și să motiveze răspunsurile.

Alt gen de întrebări din programa de științe naturale au fost acelea prin care li s-a cerut să enumere caracterele generale ale unei clase de animale — de exemplu ale insectelor (clasa a IV-a).

La limba romînă la clasa a II-a, s-a dat să se grupeze un număr de cuvinte după conținutul lor obiectiv (nume de ființe, de lucruri, fenomene ale naturii, însușiri, cuvinte care arată o lucrare.)

Rezultatele probelor relevă următoarea situație: din elevii claselor experimentale au dat răspunsuri corecte și parțial corecte 53,48% față de 49,48% din elevii claselor de control; la clasa a IV-a 37,64% la clasele experimentale față de 30,11% la clasele de control. În etapa I s-a dat cîte o singură întrebare de acest gen — la clasa a IV-a și la a III-a — care a fost rezolvată cu o superioritate de 20% (clasa a IV-a) și cu 2% (la clasa a III-a) față de clasele experimentale.

Elaborarea proceselor de generalizare cer din partea profesorilor și învățătorilor o muncă sistematică, variate exerciții de analiză, de comparații, de trecere continuă de la particular la general și de la general la particular. Din observațiile noastre la lecții am constatat că acest lucru nu este urmărit în mod sistematic și conștient.

4. *Posibilitatea de a include cazurile particulare în regula cunoscută de elevi a fost studiată de asemenea.*

Analizînd caietele de teme ale elevilor și lucrările de control, am constatat că se fac multe greșeli de ortografie și punctuație chiar la clasele mai mari — a III-a și mai ales a IV-a unde elevii au studiat deja o serie de reguli gramaticale. La lecție însă elevii redau cu ușurință aceste reguli. Discordanța dintre deprinderi și noțiunile gramaticale provine din faptul că în predare nu se fac suficiente exerciții în acest scop așa încît generalul și particularul rămîn în gîndirea elevilor disociate și relativ independente unul de altul. De exemplu, la limba romînă majoritatea elevilor ilustrează regula cu un caz, două, din cele discutate mai mult în clasă ceea ce denotă că în mintea lui regula s-a legat numai de aceste cazuri izolate.

Și rezultatul probelor experimentale confirmă aceste date obținute prin observație.

În proba de la limba romînă în clasa a III-a și a IV-a s-a cerut elevilor să enunțe cîteva reguli ortografice și de punctuație pe care le-au aplicat în dictare. Rezultatul: 11,97% din elevii claselor a III-a experimentale au răspuns corect — față de 9,57% din elevii claselor de control; la clasa a IV-a situația s-a întocmit în medie pe elevi — revenind fiecărui elev între 2—3 reguli corect enunțate — la clasele experimentale și 1,3 la clasele de control. O bună parte din elevi n-au răspuns ori s-au referit la reguli care nu aveau aplicare în textul dictării. Unii au enumerat definiții.

5. *Însușirea definițiilor.* Deși la lecții copiii claselor mici enunță cu ușurință definițiile, nu în toate cazurile conținutul lor este temeinic înțeles.

În probele noastre, am cerut elevilor două definiții :

1. Ce este muntele — definiție care putea fi dată din memorie — sau, în cazul cînd s-a uitat, putea fi refăcută de elevi pe baza a ceea ce ei au învățat despre munte ;

2. s-a dat definiția adjectivului introducîndu-se în aceasta note neesențiale pentru categoria gramaticală respectivă — și s-a cerut elevilor să sublinieze ce este de prisos. Rezultatul : la clasele experimentale au dat definiția muntelui corectă 24,82% din elevi, și la clasele de control 18,73%, la limba romînă 13,80% la clasele experimentale și numai 3,45% la clasele de control. Au refăcut corect definiția adjectivului înlăturînd ca neesențială și caracteristică „stă pe lîngă substantiv", conținută în definiția din manual.

În etapa I s-a cerut definiția adjectivului la clasa a IV-a, a subiectului și a predicatului la clasa a III-a. Cu toate că proba a fost foarte ușoară totuși clasele experimentale le depășesc pe cele de la control cu 11%.

Este interesant pentru scopul urmărit prin proba din etapa a II-a de a compara răspunsurile date în etapa I cu cele date în etapa a II-a de elevii clasei a IV-a deoarece în ambele etape s-a cerut definiția adjectivului, numai că în etapa a II-a acest lucru s-a cerut în alte condiții care scot în evidență nu atît procesul de memorare a definițiilor, cît pe acel al înțelegerii lor. Astfel, în etapa I, 70% din elevii claselor experimentale și 53% din cei ai claselor de control au dat definiții bune (au reprodus exact definiția adjectivului) ; în etapa a II-a numai 13,80% din elevii claselor experimentale și 3,45% din cei ai claselor de control au „refăcut" definiția adjectivului pe baza diferențierii dintre notele esențiale și cele neesențiale. Situația aceasta indică faptul că majoritatea elevilor memorează mecanic definițiile.

Posibilitățile elevilor de a găsi raporturi cauzale între fenomene particulare cunoscute s-au investigat printr-o probă pe care am denumit-o de „anticipație" și rezultatele obținute ne orientează în mai mare măsură spre înțelegerea dezvoltării gîndirii elevilor. Proba cerea elevilor să găsească regula acordului dintre adjectiv și substantiv, regulă care se învață în clasa a IV-a. 24,48% din elevi față de 19,16% (din cei de la clasele de control) au sesizat cauza schimbării adjectivului iar 16,61% respectiv 7,18% au arătat cum se schimbă adjectivul. Aceste rezultate arată încă odată că la clasele experimentale, gîndirea elevilor este activă.

Sesizarea relațiilor în probleme de aritmetică și geometrie.

Observațiile noastre la lecțiile de aritmetică ne indică faptul că la clasele experimentale se rezolvă probleme mai multe și mai grele și se acordă o mai mare independență elevilor în analiză și rezolvare. În clasele de control de multe ori se rezolvă într-o oră o singură pro-

blemă, elevii fiind ținuți în loc cu cerințe neesențiale; problemele sînt mai ușoare, relațiile evidente, iar intervenția învățătorului permanentă.

Atît în etapa I cît și în etapa a II-a mai mulți elevi din clasele experimentale au sesizat toate relațiile din probleme — cu o diferență de 15%. În etapa a II-a procentele sînt: 44,14% pentru clasele experimentale și 30,38% pentru clasele de control.

Făcînd un bilanț al rezultatelor probelor prin care am cercetat dezvoltarea gîndirii elevilor avem următoarea situație:

	Cl. I	Cl. II	Cl. III	Cl. IV	Final	L. rom.	Matem.	St. Nat.	Geogr.	Istorie
Clase experimentale	65,41%	62,16%	41,18%	41,18%	52%	47,28%	44,14%	53,53%	53,17%	59,35%
Clase de control	44,28%	42,25%	33,17%	27,90%	36,45%	33,41%	30,38%	46,98%	41,95%	35,30%
	Rezultatul comparativ al probelor prin care s-a cercetat desvoltarea gîndirii elevilor pe clase.					Rezultatul probelor pe obiecte de învățămînt.				

Progresul pe care l-au făcut elevii din clasele experimentale este evident. Dacă la începutul anului școlar rezultatul probelor indicau un nivel relativ egal al claselor experimentale și al celor de control, în etapa a II-a clasele experimentale depășesc cu 11,10% propriul lor nivel din etapa I și cu 20% nivelul claselor de control. Trebuie să subliniem că acest progres al claselor experimentale s-a realizat în condițiile unei adaptări treptate a profesorilor la munca cu școlarii mici. Putem presupune că în condițiile unei munci sistematice de îndrumare metodică și a existenței metodicilor de specialitate pentru clasele I—IV rezultatele pot fi și mai bune.

În orice caz datele privind dezvoltarea intelectuală demonstrează pe toate căile eficiența mai mare a noului sistem de predare.

Situația este explicabilă dacă ținem seama de faptul că specialiștii folosesc procedee mai avansate care stimulează gîndirea elevilor și-i orientează către problemele mai dificile.

★

Cercetătorii Institutului de științe pedagogice au cuprins în cîmpul investigațiilor lor un număr de 25 școli experimentale din diferite regiuni ale țării. În această situație ne putem permite să facem constatări care, depășind condițiile locale proprii fiecărei școli sau clase, ne oferă imaginea fazei actuale a desfășurării experimentului organizat de Minis-

terul Învățămîntului. Faptul că noi am urmărit continuu activitatea cîtorva școli, și am dat probe la aceleași școli în două etape, la sfîrșitul primului trimestru și apoi căre sfîrșitul anului școlar, ne dă posibilitatea să facem unele constatări cu privire la analiza dezvoltării activității din școlile care experimentează noul sistem de predare.

Pentru a ne face o idee clară despre viabilitatea noului sistem experimental este necesar să ținem seama și de condițiile în care s-a efectuat experimentarea. Atunci cînd se urmărește să se stabilească care sînt posibilitățile maxime ale unei noi forme de organizare a predării trebuie să se creeze pentru școlile experimentale cele mai bune condiții materiale, pedagogice și de cadre. Nu este însă just să se compare performanțele obținute în condiții deosebite cu cele realizate în condițiile curente, obișnuite. Se știe de exemplu că chiar un mod de organizare relativ defectuos poate da rezultate dacă este aplicat de cadre didactice cu o pregătire excepțională și concentrate permanent asupra activității lor. Din acest punct de vedere, faptul că în cele mai multe din școlile experimentale nu s-au creat condiții excepționale, cu totul deosebite de cele din celelalte școli, faptul că nivelul de pregătire al elevilor din clasele date spre experimentare de cele mai multe ori nu numai că nu au depășit nivelul de pregătire al elevilor din clasele stabilite pentru control, fiind la început în unele locuri chiar inferior, nu constituie o piedică în verificarea noului sistem. Mai mult decît atît, este un prilej de relevare a viabilității lui, prin dovada rezolvării unor situații mai dificile. Cunoaștem numeroase școli care au încadrat în experiment clase cu un nivel slab de învățătură. Totuș, datorită noului sistem de predare, aceste clase au ajuns din urmă clasele afectate pentru control și apoi s-au distanțat tot mai mult de ele. Nu se poate trece cu vederea nici faptul că profesorii trimiși la clasele exeprimentale, de cele mai multe ori, nu aveau experiența activității cu școlarii de vîrstă mică și au fost nevoiți să se acomodeze treptat la noile condiții. Totodată trebuie să luăm în considerare și atitudinea profesorilor față de munca cu clasele experimentale. Mulți profesori au fost la început nelămuriți. Ei socoteau activitatea în clasele mici, fie ca o îndeletnicire prea ușoară pentru ei, fie ca o încercare, întrucîtva, artificială. Dispunem de numeroase date care atestă modificarea treptată a atitudinii față de experiment a profesorilor care inițial manifestau scepticism. Ei au înțeles cu timpul că munca la clasele mici este mai grea și mai interesantă sub raport pedagogic decît munca la clasele medii. Creșterea interesului și atașamentului profesorilor față de munca în clasele mici se explică și prin faptul că în cursul anului școlar ei au obținut o serie de succese, au avut satisfacția rezolvării creatoare a unor probleme noi.

În aprecierea rezultatelor obținute la clasele experimentale trebuie avut în vedere și faptul că s-a lucrat totuși cu elevi care fuseseră pregătiți în anii anteriori după sistemul obișnuit. Deprinderile formate în condițiile unui alt stil de lucru intră în raportul de interferență cu noile deprinderi, în curs de formare. În legătură cu aceasta este necesar să

stabilim natura unora dintre greutățile ce apar știind că elevii nu au fost încadrați de la început în sistemul instructiv-educativ experimentat.

După cum rezultă din studiul de față, investigațiile realizate pe diverse căi demonstrează în largă măsură superioritatea noului sistem de organizare a muncii la clasele mici, superioritate devenită indiscutabilă în urma cercetărilor și a formulării unei opinii colective.

Toate cercetările și măsurile ulterioare vor trebui să vizeze, nu atît verificarea superiorității în sistemul nou, ci îmbunătățirea lui continuă.

În momentul de față, principala problemă care se pune în școlile experimentale este aceea a intensificării activității instructive la limba română și aritmetică. Dacă între rezultatele obținute de clasele experimentale și cele de control, la geografie, istorie, zoologie, desen, muzică este o deosebire însemnată și cu tendință de continuă accentuare în favoarea claselor experimentale, — la limba română și aritmetică situația este relativ similară. Din anumite puncte de vedere (unele deprinderi de scriere și ortografie, deprinderea de calcul) clasele de control dau deseori, rezultate mai bune. În ce privește exprimarea orală, compoziția și dezvoltarea gîndirii matematice, clasele experimentale se situează la un nivel mai înalt. Se constată prin urmare că profesorii nu insistă în suficientă măsură și nu urmăresc pas cu pas problemele de scris-citit și socotit așa de importante pentru faza inițială a instrucției școlare. Desigur, situația se îmbunătățește pe măsura familiarizării profesorilor cu activitatea de la clasele mici. O astfel de tendință se observă încă de pe acum, mai ales la clasele I—II. Totuși, trebuie să luăm în considerație experiența și posibilitățile învățătorilor care ajung la o adevărată specializare în predarea scris-cititului, a numărului, numerației și socotitului. Stilul lor de lucru rămîne desigur valabil și profesorii de limba română și matematică vor avea nevoie de un timp mai îndelungat pentru a-și însuși respectivele priceperi didactice. Această situație ne obligă să propunem ca în perspectiva generalizării noului sistem predarea scris-cititului și socotitului la clasele I și II să fie asigurată inițial de cadre didactice cu experiență de învățători. Aceasta nu înseamnă însă că la clasele I—II ar fi necesar să se păstreze vechiul sistem de predare. Datele dobîndite de noi în cea de-a doua jumătate a anului școlar pledează pentru organizarea procesului de învățămînt după noul sistem încă de la clasa I-a.

La clasele I și II experimentul a fost și mai rodnic decît la clasele a III-a și a IV-a. Aceasta se exprimă în primul rînd în creșterea foarte rapidă a nivelului de pregătire a elevilor claselor I și II experimentale față de cele de control. Menționăm că fenomenul se constată și atunci cînd cei care predau cîte o specialitate sînt învățători. Aceasta este o dovadă în plus că principalul în noul sistem este repartizarea cadrelor didactice pe specialități ceea ce duce la rezultate bune chiar dacă obiectele nu sînt predate de profesori. Concentrarea fiecărui cadru didactic asupra unuia sau două din obiectele de studiu are ca efect concentrarea

elevilor asupra fiecăruia dintre obiectele de învățămînt. Se poate spune, fără exagerare, că numai în sistemul predării de către propunători diferiți astfel de obiecte ca geografia, istoria, cunoștințele de științe naturale, desenul și muzica au fost pe deplin valorificate la clasele mici. Acest fapt se exprimă nu numai în însușirea unui volum mai larg de cunoștințe dar și în dezvoltarea gîndirii cu ajutorul conținutului obiectelor respective. Către sfîrșitul anului școlar elevii claselor experimentale fac un adevărat salt în cuprinderea cunoștințelor de geografie, istorie ș.a. La baza acestor „performanțe școlare", trebuie pus în primul rînd procesul de elaborare a reprezentărilor și noțiunilor, dezvoltării abstractizării, generalizării, gîndirii cauzale etc. Formarea deprinderilor de citire a hărții deschide elevilor de la clasele experimentale remarcabile posibilități de însușire a geografiei. Orientarea către cauzele diferitelor fenomene istorice face ca toate cunoștințele de istorie să cîștige în profunzime. Deosebit de îmbucurător este faptul că la elevii din clasele experimentale se obțin rezultate bune în formarea raționamentului matematic. Toate acestea se datoresc exigenței mai mari și metodelor mai avansate pe care le aplică profesorii la clasele mici. În noul sistem de lucru gîndirea elevilor este mai intens stimulată și mai precis orientată către problemele esențiale. Accelerarea dezvoltării intelectuale a elevilor constituie primul avantaj al noului sistem de predare. În condițiile noului sistem dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor se realizează mai deplin. La unele obiecte elevii ajung la nivelul claselor mari. La desen și muzică elevii se dezvoltă, de asemenea, în condiții incomparabile cu cele de care dispun clasele în care predă un singur învățător. Același lucru se poate spune despre educația fizică.

Corespunzător pregătirii primite, elevilor li se formează și o nouă atitudine față de învățătură. Ei sînt mai independenți în acțiuni și gîndire; au un cerc mai larg de interese de cunoaștere. O anchetă întreprinsă în cîteva școli ne-a arătat că elevii de la clasele experimentale indică mai multe „obiecte preferate" decît cei de la clasele de control.

Ei includ în șirul obiectelor care le place și îi interesează și muzica, desenul, geografia, istoria, zoologia, lucru care se semnalează destul de rar în răspunsurile date la anchetă de elevii din clasele de control. Pe lîngă acestea, preferințele exprimate de elevii de la clasele experimentale sînt motivate mai temeinic și conțin frecvent referiri la conținutul obiectului de studiu.

Noul sistem experimental la clasele mici nu-și va putea dezvălui toate particularitățile și efectele decît pe măsură ce elevii actualelor clase experimentale, vor termina școala de 8 ani. Este de așteptat ca în baza acumulărilor treptate să se obțină anumite efecte mai tîrzii. Tot așa s-ar putea ca unele neajunsuri semnalate să se amplifice dacă nu se aplică, din timp, măsuri corespunzătoare.

Cercetările ulterioare vor trebui să-și propună obiective mai limitate și să încerce rezolvarea unor probleme de ordin metodic pe baza studierii experienței înaintate a cadrelor didactice din școlile experimentale.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛАХ, ГДЕ ПРОВОДИТСЯ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ УЧИТЕЛЯМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ

(Резюме)

Настоящая статья отражает результаты проведенных в 1961/62 учебном году исследований предметного преподавания специалистами в I — IV классах.

Вступительная часть содержит некоторые мнения относительно значения эксперимента, а также несколько данных о преследуемой цели и о методике исследования.

Содержание статьи основано на двух важнейших проблемах:

а) в первой части приводится сопоставительный анализ качества и объёма знаний и навыков учащихся экспериментальных и контрольных классов, составленного на основе данных контрольных проб анкет и наблюдений.

Чтобы показать в какой мере проведение всего учебного процесса подтверждает основную гипотезу эксперимента, авторы статьи представили полученные результаты по большинству предметов и по классам.

б) во второй части авторы излагают вкратце результаты умственного развития учащихся в двух организационных системах учебного процесса.

На основе представленных данных в последней части статьи приводятся предварительные выводы относительно действенности системы преподавания.

Несмотря на различие условий, повлиявши на частичные результаты в каждой школе, общие результаты показавают превосходство новой организационной системы преподавания, начиная уже с I — II-х классов, где различие между экспериментальными и контрольными классами более заметно. В III-IV классах более значительные различия между уровнем учащихся экспериментальных и контрольных классов отмечается в особенности в усвоении знаний по географии, истории, естественным наукам, черчению и музыке, и в меньшей мере по румынскому языку и арифметике, где навыки по письму и вычислению кажутся более прочными в контрольных классах.

Отличные результаты, полученные некоторыми учителями в экспериментальных классах показывают, что сущность новой формы организации преподавания, заключается в системе распределения кадров по специальностям или по группам предметов, что позволяет более основательно сосредотачиваться над каждым предметом обучения.

Более высокие требования и передовые методы, применяемые в экспериментальных классах преследуют главным образом умственное развитие учащихся и расширение их познавательных интересов. Так, в условиях новой системы многостороннее развитие личности получает более явственный характер.

В заключительной части уточняется, что хотя предварительные данные доказывают беспорное превосходство новой системы, она всё-же свои особенности и результаты выявит лишь в будущем. Ввиду этого вытекает необходимость в продолжении исследований с целью постоянного улучшения системы посредством разрешения вопросов методического и воспитательного порядка.

ANALYSE DES RÉSULTATS DU TRAVAIL INSTRUCTIF DANS LES ÉCOLES OU ON EXPÉRIMENTE LE SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT PAR OBJETS ET AVEC DES PROFESSEURS DE SPÉCIALITÉ

(Résumé)

L'article reflète les résultats des investigations effectuées pendant l'année scolaire 1961—1962 sur l'activité instructive que l'on a déployée dans les conditions de l'enseignement par objets et avec des professeurs, dans les classes I—IV.

Dans l'introduction, on montre l'importance de cette expérience et on expose les objectifs poursuivis et les méthodes de recherche employées.

Le contenu de l'article est axé sur deux problèmes essentiels ;

a) Dans la première partie on fait l'analyse comparative de la qualité et du volume de connaissances et d'habitudes acquises par les élèves des classes expérimentales et des classes de contrôle, établies par l'observation, par des épreuves de contrôle et par des enquêtes.

Pour voir dans quelle mesure le déroulement de tout le processus d'enseignement confirme l'hypothèse fondamentale de l'expérience, les auteurs montrent les résultats obtenus à la plupart des objets d'enseignement, par classes.

b) Dans la deuxième partie, on présente succinctement les résultats obtenus en ce qui concerne le développement intellectuel des élèves dans les deux systèmes d'organisation du processus d'enseignement. Sur la base des données présentées dans la dernière partie de l'article, on tire quelques conclusions à l'égard de l'efficience du système pédagogique expérimenté.

Malgré la variété des conditions qui ont influencé sur les résultats partiels de chaque école, les résultats d'ensemble démontrent la supériorité du nouveau système d'enseignement, supériorité visible dès les deux premières classes (I—II), où la différence entre les classes expérimentales et les classes de contrôle est plus évidente. Aux classes III—IV, les différences les plus marquantes entre le niveau des élèves des classes expérimentales et ceux des classes de contrôle se fait voir, surtout, à la géographie, à l'histoire, aux sciences naturelles, au dessin et à la musique et, dans une moindre mesure, au roumain et aux mathématiques, où les habitudes d'écrire et de calculer semblent être plus consolidées dans les classes de contrôle.

Les très bons résultats obtenus par certains instituteurs dans les classes expérimentales, montrent que l'essentiel dans la nouvelle forme d'organisation de l'enseignement c'est le système de répartition des enseignants par specialités ou par groupes d'objets, ce qui permet une concentration plus profonde sur chaque objet d'étude. On a constaté de même que tout spécialement l'enseignement de l'écriture et de la lecture dans les petites classes de I—II, doit être assuré par des cadres didactiques ayant une large expérience, des instituteurs répartis par spécialités.

Les exigences plus grandes et les méthodes plus avancées appliquées dans les classes expérimentales ont eu comme principal résultat l'accélération du développement intellectuel des élèves et l'élargissement de leurs intérêts de s'instruire. Ainsi donc, dans les conditions du nouveau système, le développement multilatéral de la personnalité acquiert un caractère plus évident.

En conclusion, on précise que bien que les résultats préliminaires attestent la supériorité indiscutable du nouveau système ,il ne pourra pourtant mettre en valeur toutes ses particularités et tous ses effets qu'au cours des années suivantes. C'est pourquoi il est nécessaire que les recherches, limitées jusqu'à présent, soient continuées à l'avenir, pour améliorer continuellement le système et pour résoudre certains problèmes d'ordre méthodique et éducatif.

PROBLEME ALE ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN CONDIȚIILE PREDĂRII DE CĂTRE PROFESORI LA CLASELE MICI

VASILE BUNESCU, ANTON VASILESCU
și VIRGIL CARABA
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

În cadrul experimentului privind predarea pe obiecte de către profesori diferiți începînd cu clasele a III-a și a IV-a, preocuparea pentru realizarea tot mai deplină a sarcinilor educației comuniste ocupă un loc central. Aceasta a constituit, pentru cercetarea experimentală efectuată de cercetătorii Institutului de științe pedagogice, un obiectiv principal.

În ce măsură, în condițiile noului sistem, eficiența învățămîntului se va oglindi nu numai într-un nivel ridicat al instrucției, al volumului și calității cunoștințelor, ci și într-un nivel ridicat al muncii educative? Aceasta a fost o întrebare firească, dedusă din însăși ipoteza generală a noului sistem de organizare a predării.

Prin cercetările orientate spre a da răspuns la această întrebare am urmărit, în primul rînd, să descoperim posibilitățile reale pe care le oferă noul sistem de organizare a predării pentru ridicarea eficienței muncii educative. În acest sens o primă problemă care a stat în fața cercetătorilor a fost aceea a raportului dintre cunoașterea normelor morale de conduită de către elevi și formarea conduitei lor morale, în cadrul noului sistem. Legătura dintre teorie și fapte, respectiv dintre cuvînt și comportare, constituie o problemă centrală în educația morală a tineretului, iar în elaborarea unei metodici a muncii educative este chestiunea fundamentală.

În rezolvarea acestei probleme am pornit de la unele particularități ale dinamicii interacțiunii dintre cunoștințe, convingeri, sentimente și obișnuințe morale.

Se știe că decalajul dintre cuvînt și fapte[1] se explică în multe cazuri prin lipsa unor reprezentări și noțiuni etice suficient de generalizate și bine înțelese. Mai ales la clasele mici cunoștințele etice sînt

[1] *V. A. Krutețchi:* Înțelegerea și aprecierea de către elevi a unor calități morale ale persoanei, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957.

limitate și acest fapt împiedică orientarea justă a elevilor în conduita morală [1].

Desigur că în urmărirea acestei probleme am ținut seama de pericolul pe care-l prezintă supraaprecierea cunoștințelor în procesul educației morale și că în consecință punerea accentului în munca educativă pe metodele verbale (convorbiri, explicații etc.) poate duce, și în practică duce uneori, la „formalism moral", la un decalaj între cunoștințele etice și conduită.

De asemenea, am ținut seamă de adevărul verificat de practica muncii educative că drumul formării conduitei morale nu este liniar. Între cunoștințe, convingeri, sentimente și obișnuințe morale există o interdependență a cărei dinamică se schimbă în cadrul diferitelor perioade ale dezvoltării elevilor și chiar în raport cu conținutul etic al diferitelor noțiuni. Așa cum întîlnim elevi care posedă cunoștințe morale dar nu au un comportament moral consecvent, întîlnim și elevi cu o justă comportare morală fără ca ei să cunoască bine, exact, să explice conținutul etic al conduitei lor [2].

În același timp, am pornit de la adevărul că a educa nu înseamnă pur și simplu a supraveghea copiii și a-i distra, într-un fel sau altul. A educa înseamnă a-i antrena treptat într-o activitate utilă, a-i pune în situația de a se manifesta activ pe linia convingerilor comuniste dobîndite, iar această muncă de organizare a unei activități utile, a unei comportări comuniste să nu revină numai adulților, copiii rămînînd pasivi, numai în situația de „organizați" [3]. Elevii din clasa a III-a și a IV-a și chiar aceia de o vîrstă mai mică pot să înțeleagă unele norme de conduită, să aprecieze comportarea morală a lor sau a altora. În felul acesta ei înșiși pot realmente participa la organizarea vieții lor de școlari, de pionieri.

Pornind de la constatările numeroaselor cercetări sovietice care au arătat legătura strînsă dintre gradul de însușire a cunoștințelor morale de către elevi și posibilitatea de a se conduce după ele în practica vieții, precum și de la certitudinea că o conduită morală justă se realizează mai ușor prin prezența atît a laturii cognitive cît și a celei emotive, am formulat *ipoteza că în condițiile noului sistem de predare există posibilități mai mari pentru realizarea acestei coparticipări a factorilor cognitivi și afectivi decît în condițiile predării de către un singur cadru didactic.*

Pentru a ne verifica această ipoteză am făcut numeroase observații: la lecții, la orele de dirigenție, la activitățile de utilitate socială organizate de școală și de organizația de pionieri, precum și în alte împrejurări în care elevii își manifestau atitudinea lor față de un fapt cu

---

[1] *L. I. Bojovici:* Rolul cunoașterii principiilor morale și a obișnuințelor de conduită morală în formarea personalității elevilor, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1958.

[2] *A. Chircev:* Premisele psihologice ale formării conduitei morale a elevilor, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1959.

[3] *V. Korotova:* Un eficient mijloc de educație. Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1962.

conținut moral. În luna mai 1962, în cadrul unei probe, am intenționat să verificăm dacă observațiile noastre care ne călăuzeau spre convingerea că în noul sistem se ajunge la un nivel mai ridicat de conduită morală, printr-o mai largă participare a laturei cognitive și a celei emoționale, sînt corespunzătoare realității. Proba consta în obținerea unor răspunsuri la următoarea întrebare: ce înțelegeți prin cuvîntul patrie? Menționăm că această întrebare a fost introdusă în cadrul probei generale prin care s-a urmărit volumul și calitatea cunoștințelor de istorie. În analiza răspunsurilor am urmărit măsura în care extinderea și aprofundarea conținutului noțional ridică pe o treaptă superioară și participarea emoțională.

Am ales această noțiune pentru că ea este de o mare importanță în realizarea educării patriotismului socialist și a internaționalismului proletar și, în același timp, pentru că elevii mici întîmpină dificultăți în procesul de însușire a conținutului ei. De asemenea, am ținut seama și de faptul că educarea patriotismului socialist ocupă un loc central între sarcinile educației morale.

Din observațiile făcute la clasele de control știam că învățătorii reușesc să dezvolte latura emoțională a elevilor prin exemple care scot la iveală faptele de comportare patriotică și pe baza aceasta ei dau treptat și un conținut noțiunilor de patrie și patriotism. Ne-a interesat în ce măsură se realizează acest lucru în condițiile în care predarea limbii romîne, a istoriei, a geografiei, se face de către cadre didactice diferite.

Rezultatele au fost următoarele:

Din cei 299 elevi din clasele a IV-a experimentale, supuși probei, 106 elevi, deci 35,78%, au reușit să redea, pe lîngă trăirile emoționale, și explicații care priveau conținutul noțional; 111 elevi deci 37,12%, au rămas numai la o participare emoțională fără să se refere la conținutul noțional, iar 82 elevi, deci 27,10% nu au răspuns sau au dat răspunsuri eronate.

La clasa de control, din cei 341 elevi supuși probei, 68 de elevi, deci 19,64% au reușit să redea pe lîngă trăirile emoționale și explicații care priveau conținutul noțional, 170 elevi, deci 49,80% au rămas numai la o participare emoțională fără să se refere la conținutul noțional, iar 103 elevi, deci 30,56% nu au răspuns, sau au dat răspunsuri eronate.

Din analiza răspunsurilor rezultă că la clasele experimentale la un număr mai mare de elevi (35,78% față de 19,64%) latura cognitivă și cea emoțională se contopesc în cadrul reprezentării de patrie. Aceasta înseamnă că la un nivel mai înalt al reprezentării și al noțiunii de patrie, latura emotivă participă în mai mare măsură. Mai rezultă că încă la aceste clase această coparticipare este posibilă.

Cum se explică acest fapt?

În condițiile în care elevii din clasele experimentale primesc explicații despre patrie atît de la profesorul de limba romînă, cît și de la cel de istorie și geografie, precum și de la alți profesori, reprezentările lor despre patrie se lărgesc printr-o referire la un număr mai mare de aspecte concrete și în același timp crește și participarea emoțională. Par-

ticiparea emoțională crește atît datorită solicitărilor mai variate și conținutului mai bogat al noțiunilor prezentate elevilor, cît și datorită îmbogățirii experienței emoționale a elevilor prin cunoașterea modului diferit în care reacționează emoțional fiecare profesor.

Din analiza datelor centralizate mai rezultă că numărul celor care nu au reprezentări conturate despre patrie și nici o participare emoțională este mai mare la clasele de control. De asemenea, la clasele de control este mult mai mare numărul răspunsurilor din care rezultă numai o participare emoțională.

Ce înseamnă aceasta ? Se confirmă — ceea ce constatasem cu ajutorul observației — că la clasele unde predau învățătorii se cultivă mai mult decît la clasele experimentale latura emoțională ? Putem spune că luată izolat numai latura emoțională, se verifică constatarea făcută prin observație. Din datele prezentate rezultă însă că numărul celor care nu au o participare emoțională este de asemenea mai mare la clasele de control (30,56% față de 27,10% la clasele experimentale).

Analiza calitativă a lucrărilor arată, de asemenea, că elevii claselor experimentale au reprezentări mai bogate despre patrie și conferă acestor reprezentări un conținut emoțional mai intens.

Am presupus că în condițiile unei mai strînse împletiri a laturii emoționale cu cea cognitivă se obține o bază mai largă pentru realizarea unor legături stabile între cunoștințele morale și conduita morală a elevilor. De altfel este cunoscut faptul că participarea laturii congnitive și a celei emoționale duce la formarea unor convingeri morale puternice. Or, în cazul unor convingeri morale puternice, stabile, se asigură o bază mai largă pentru ca să se realizeze o legătură, o trecere mai stabilă de la cunoștințele etice la conduita morală, de la vorbe la fapte.

În cadrul cercetărilor efectuate s-a putut ajunge la concluzia că la elevii de la clasele experimentale există o legătură mai stabilă între vorbe și fapte, între cunoștințe, convingeri și conduită. Urmează ca în cadrul cercetărilor viitoare să verificăm printr-o metodică mai riguroasă aceste constatări.

Cele constatate pe calea observațiilor par de pe acum să reprezinte o certitudine, deoarece în cadrul sistemului de predare cu mai multe cadre comportarea elevului este îndrumată de un număr mai mare de cadre didactice care acționează în aceeași direcție. Obișnuința morală este bazată pe o mai largă experiență morală, atunci cînd în aceeași direcție acționează mai mulți profesori, mai ales cînd aceștia sînt cadre didactice care se bucură în fața elevilor de mare autoritate. Unitatea de cerințe și acțiune a tuturor cadrelor didactice și a celorlalți factori s-a dovedit încă o dată a avea un rol imens. De aceea am și considerat că o problemă deosebită este aceea a elaborării unui sistem eficient de închegare a unității de cerințe și acțiune, sarcină ce revine, în primul rînd, dirigintelui, dar și conducerii școlii, care trebuie să realizeze pe întreaga școală acel minim de cerințe unice prin care elevii să fie introduși într-o mai largă experiență de viață disciplinată și just orientată din punct de vedere moral.

Rezultă, din cele arătate pînă acum, că sistemul predării pe obiecte la clasele mici de către profesori diferiți oferă posibilități superioare pentru educația unei conduite morale — în exemplul dat pentru educația patriotică — decît sistemul predării de către un învățător, deoarece în sistemul nou se realizează în mai mare măsură coparticiparea laturilor cognitivă și emoțională.

De altfel, în lumina faptului că învățămîntul în școala socialistă este instructiv-educativ, că există o unitate indisolubilă și o condiționare reciprocă între îmbogățirea cunoștințelor și ridicarea nivelului de educație, noul sistem ducînd la ridicarea nivelului cunoștințelor, duce și la un mai ridicat nivel al muncii educative.

Aceste concluzii impuse, în parte, de logica pedagogică trebuie însă verificate în continuare pe o bază mai largă și cu metode de cercetare riguroase.

Urmărind descoperirea unor posibilități reale, care în cadrul noului sistem să ducă la realizarea sarcinilor educației comuniste la un nivel superior, am putut constata și faptul că corelația între cunoștințele obținute de elevi la diferitele obiecte de învățămînt se realizează cu o participare mai activă a elevului și din această cauză cu efecte superioare asupra dezvoltării lui intelectuale și morale.

Noi nu ne-am referit în acest caz la procesul corelării privit ca rezultat al legăturii ce se realizează de către profesori prin cunoașterea reciprocă a programelor de învățămînt. Corelarea realizată prin apelul la cunoștințele elevilor căpătate la diferite obiecte de învățămînt este o cerință care, fiind respectată, ridică și mai mult eficiența educativă a noului sistem. Menționăm, însă că noi nu am urmărit în ce măsură această corelare s-a realizat ca un proces organizat în toate școlile în care au fost date probele la care ne-am referit. Am constatat că la clasele experimentale elevii reușesc să realizeze un mai mare număr de asociații și astfel pot deveni mai prompți în rezolvarea situațiilor din viața de zi cu zi decît cei de la clasele de control. Sîntem convinși că realizarea organizată a acestei corelări constituie încă o rezervă în ridicarea eficienței educative a învățămîntului, în condițiile noului sistem.

O altă problemă care ne-a interesat, urmărind stabilirea posibilităților pe care le oferă noul sistem pentru ridicarea eficienței educative, se referă la formarea la elevi a unei discipline în munca intelectuală. În această privință, din observațiile făcute la numeroase lecții, rezultă că învățătorii reușesc în foarte multe cazuri să formeze elevilor un stil de muncă intelectuală care reprezintă o achiziție valoroasă pentru dezvoltarea ulterioară a elevilor. Am constatat, însă, că elevii claselor experimentale, în perioada inițială, care a durat 2—3 săptămîni și uneori, mai ales la clasa a IV-a, chiar mai mult, întîmpină anumite greutăți din acest punct de vedere. Elevii nu se încadrau ușor în stilul muncii intelectuale la care erau solicitați de profesori.

Acest lucru se explică și prin faptul că fiecare profesor, datorită conținutului specific al obiectului pe care îl predă, pretinde un anumit stil de muncă intelectuală. Profesorii de specialitate au intrat în clasă

cu cerințe impuse de specificul obiectelor pe care elevii nu-l cunoșteau. De aici au rezultat greutățile la care ne referearn.

Se pune întrebarea : este mai bine ca în clasele a III-a, a IV-a elevii să aibă un stil unic de muncă intelectuală, sau încă din aceste clase ei să fie deprinși cu specificul muncii la diferite obiecte ? Considerăm că deprinderea unui stil de muncă intelectuală trebuie să se realizeze pe o bază largă, care să ofere posibilitatea unei adaptări mai rapide la specificul diferitelor obiecte de învățămînt. Numai în felul acesta există posibilitatea educării și dezvoltării continue a aptitudinilor elevilor și deci a realizării sarcinilor dezvoltării multilaterale a personalității.

Considerăm că obișnuirea elevilor încă din clasele mici cu specificul muncii la diferite obiecte de învățămînt asigură în continuare o mai bună pregătire a lor pentru viață, în care, desigur, vor fi obligați să se adapteze ușor la situații diferite.

În legătură cu problema efortului și cu formarea unei discipline a muncii intelectuale, remarcăm și contribuția adusă de educația fizică în educarea la un nivel superior a proceselor intelectuale, atunci cînd este predată de un profesor de specialitate.

În condițiile predării educației fizice de către profesori calificați, aceasta a devenit un obiect reconfortant și în felul acesta posibilitățile elevilor de a face față la efort sînt mai mari. Iată deci că în condițiile noului sistem de predare, am mai descoperit o rezervă care, bine folosită, va face să crească și mai mult eficiența educativă a învățămîntului.

O altă problemă urmărită în cursul cercetărilor din acest an s-a referit la stabilirea posibilităților pe care le oferă noul sistem de predare pentru organizarea colectivului de elevi. În condițiile predării de către un singur învățător, problema închegării colectivului de elevi era relativ rezolvată.

Avînd posibilitatea ca în cursul acestui an să comparăm colectivele claselor de control și ale celor experimentale, putem afirma următorul lucru : colectivele claselor de control, îndeosebi cele îndrumate din clasa I de același învățător, sînt mai unite, mai disciplinate, deși nu se poate spune că ele s-au închegat ca adevărate colective. Clasele experimentale, deși în cele mai multe cazuri au fost preluate în experiment în aceeași compoziție pe care au avut-o în anii anteriori, au întîmpinat greutăți în închegarea colectivului. Semnalăm și aici posibilitatea de închegare a unui colectiv dinamic, mobil, mai adaptabil la diverse situații, în condițiile noului sistem. Colectivele claselor experimentale dovedesc încă de pe acum că se dezvoltă pe linia unei mai mari independențe. Am putea da ca exemplu colectivul clasei a III-a de la școala experimentală din Pitești, care, deși nu a fost preluat ca un colectiv închegat, numai la 4—5 luni de activitate, în condițiile noului sistem, manifesta inițiativă și o disciplină fără „dădăceală". Colectivul acestei clase manifesta o disciplină conștientă, se organiza singur pentru ora de educație fizică, se deplasa în ordine la sala de educație fizică și îna-

poi și în general prezenta o disciplină vie, creatoare. Lucrul acesta s-a realizat datorită cunoașterii lipsurilor generale ale clasei de către diriginte, colaborării cu cadrele didactice de la clasa respectivă, cerințelor și acțiunilor unitare puse în fața colectivului de către toate cadrele didactice.

Desigur că noul sistem oferă mari posibilități pentru educarea unei game mai largi de interese la elevi. Fiecare profesor, predînd cunoștințe științifice, dezvăluind logica obiectului pe care-l predă, reușește să educe interesul pentru obiectul său. Dintr-o anchetă cu privire la diferențierea intereselor elevilor de la clasele experimentale a rezultat că și în această direcție noul sistem de predare oferă posibilități superioare.

În complexul problemelor educative, pe care le ridică noul sistem de organizare a predării, deosebit de importantă este problema dezvoltării aptitudinilor.

Cercetările de pînă acum atestă evident superioritatea noului sistem de predare. Ne referim în primul rînd la contribuția pe care o aduc în noile condiții muzica, desenul, educația fizică, lucrul de mînă la dezvoltarea aptitudinilor elevilor, aptitudini care atunci cînd toate obiectele se predau de către un singur cadru didactic era imposibil să fie dezvoltate în bune condiții. În felul acesta apar largi posibilități de rezolvare a problemei centrale în educația comunistă: dezvoltarea multilaterală a personalității.

Dintre factorii care pot să transforme aceste posibilități în realitate ne vom ocupa, în continuare, de diriginte, de organizația de pionieri și de colaborarea școlii cu familia elevilor.

★

Calitatea de profesor-diriginte la clasele mici a apărut ca un element cu totul nou, odată cu sistemul predării pe obiecte de către profesori diferiți. Aceasta a constituit o soluție pe deplin justificată pentru conducerea muncii educative la clasele în care s-a aplicat noul sistem de predare. Soluția aceasta venea în întîmpinarea unor cerințe obiective puse de condițiile în care nu un singur pedagog, ci un colectiv întreg de pedagogi era chemat să contribuie la educarea elevilor. Din punctul de vedere al desfășurării muncii educative, așadar, în noul sistem de predare învățătorul nu e înlocuit pur și simplu de către un profesor, diriginte ci de către un colectiv pedagogic. De la început, înțelegerea acestui lucru ni s-a părut hotărîtoare pentru succesul deplin al muncii educative. Putem aprecia acum că tocmai în acele școli și la acele clase s-au obținut rezultate mai bune unde profesorii-diriginți au luptat activ, pentru a evita ca fiecare profesor să acționeze ca o verigă de sine stătătoare în munca educativă, realizînd unitatea de acțiune a tuturor profesorilor pe baza unor cerințe unitare, conectînd, corelînd eforturile lor.

Urmărind desfășurarea experimentului de-a lungul anului școlar și, în mod deosebit, realizarea laturii educative a procesului de învățămînt,

am putut constata o gamă întinsă de preocupări ale profesorilor-diriginți pentru realizarea acestei unități de acțiune în munca educativă. Acestui țel au servit asistența profesorilor-diriginți la orele colegilor lor de la aceeași clasă, consfătuirile periodice organizate cu toți profesorii de la aceeași clasă, convorbirile ocazionale ale profesorilor-diriginți cu ceilalți profesori etc. Cei mai mulți profesori-diriginți au căutat să observe la colegii lor măsura în care izbutesc să se adapteze sistemului de predare și muncă educativă cu școlarii mici, cum sînt preocupați de activizarea elevilor, caracterul exigențelor manifestate față de elevi, cum urmăresc în procesul predării realizarea unor obiective educative. Datele observațiilor au fost apoi valorificate de către profesorii-diriginți în sensul ușurării schimbului de experiență între profesorii aceleiași clase, al echilibrului exigențelor lor și al modului de tratare a elevilor, în sensul stabilirii cu mai mare precizie a obiectivelor educative comune, în strînsă legătură cu necesitățile și particularitățile fiecărei clase. Se poate aprecia în legătură cu aceasta că dacă în general problema unității de cerințe și acțiune constituie o preocupare însemnată pentru profesorul diriginte de la orice clasă, la clasele mici, care vin pentru prima oară în contact cu mai mulți profesori, această preocupare are o pondere sporită.

Școlarului mic trebuie să i se formeze, între altele, deprinderi temeinice de igienă și comportare civilizată. Învățătorul la clasa sa controlează zilnic starea curățeniei vestimentare, a igienei corporale. Dirigintele nu poate neglija nici acest aspect al muncii educative. Cum poate el s-o facă? Unii diriginți au stabilit în cadrul colectivului pedagogic al claselor cerința ca toate cadrele didactice care au în program ora întîia să efectueze cu regularitate controlul curățeniei corporale și vestimentare pentru a le forma elevilor mici deprinderi corespunzătoare. Acest procedeu este cel mai indicat.

Interesant de semnalat este faptul că învățătorii claselor de control au recunoscut ei înșiși superioritatea și eficiența sporită a sistemului acesta coordonat al muncii educative desfășurat de către un colectiv de profesori, în frunte cu profesorul-diriginte. Cîmpul muncii educative se lărgește considerabil — observă ei. Într-adevăr, cum s-a arătat mai înainte, fiecare profesor de specialitate a putut să valorifice mai din plin conținutul educativ al învățămîntului. Apoi, în acest sistem, există un pedagog anume — profesorul-diriginte — căruia i se încredințează răspunderea specială de a urmări întregul curs al muncii educative, funcția de coordonator al influențelor educative ce se manifestă asupra elevilor săi; el are la dispoziție și unele posibilități specifice pentru desfășurarea muncii educative, între care, ora de dirigenție.

Predarea pe obiecte de către profesori la clasele mici, a cerut, în mod firesc, și introducerea orei de dirigenție. În legătură cu ora de dirigenție și cu activitatea profesorului-diriginte la clasele mici se ivesc probleme noi, specifice. Aceste probleme vizează în primul rînd particularitățile elevilor de vîrstă mică și, în legătură cu acestea, tematica și metodica orelor de dirigenție.

Alegerea temelor pentru orele de dirigenție constituie o chestiune de prim ordin. De modul cum profesorul-diriginte reușește să sesizeze acele aspecte educative care preocupă colectivul clasei depinde în bună măsură interesul pe care îl acordă elevii orei de dirigenție. La clasele mici cercetate, profesorii-diriginți au inclus în tematica orelor de dirigenție probleme strîns legate de preocupările colectivului, cum sînt: „Prietena noastră cartea", „Ai învățat, învață și pe alții", „Cum să ne purtăm acasă, la școală și pe stradă" etc.

După cum se poate constata din enumerarea și formularea lor, aceste teme au fost alese ținîndu-se seama de trăsăturile caracteristice vîrstei școlarilor mici. Temele sînt apropiate de preocupările elevilor, i-au interesat îndeaproape și, ceea ce este mai important, au contribuit atît la creșterea interesului lor față de școală, cît și la educația dragostei față de familie.

S-a remarcat străduința diriginților pentru stabilirea unei tematici adecvate a orelor de dirigenție, care s-a încadrat perfect în preocuparea lor de ordin mai larg, aceea de a găsi răspunsul just la întrebarea: *ce anume trebuie să educăm la școlarii din clasele mici?* Și găsim în acest răspuns, într-o formă incipientă, elemente pentru o viitoare programă a muncii educative.

Cunoscînd faptul că formarea noțiunilor, sentimentelor, convingerilor și obișnuințelor de conduită patriotică este un proces îndelung și complex, diriginții au pus un accent deosebit pe cultivarea dragostei față de locul natal — punct de plecare în educarea dragostei față de patrie. Temele orelor de dirigenție au fost dezbătute în strînsă legătură cu cele învățate de elevi în cadrul obiectelor de învățămînt și cu referiri la schimbările care au avut loc în cartierele unde locuiesc elevii, în viața familiilor lor. Asupra școlarului mic au mare înrîurire faptele, elementele concrete și ele au fost folosite cu efect în cadrul orelor de dirigenție și în alte acțiuni organizate cu elevii.

Pe școlarul mic este necesar să-l faci să înțeleagă că învățătura este o muncă serioasă, că ea este principala îndatorire prin care își arată dragostea de patrie. În primul și în al doilea trimestru temele despre școală și învățătură au avut o pondere mai mare în cadrul orelor de dirigenție.

Școlarul mic are nevoie de înțelegerea necesității unor deprinderi de comportare civilizată. Este, de aceea, indicată includerea unor teme care privesc importanța formării deprinderilor de curățenie, de îmbrăcăminte și încălțăminte, de comportare civilizată la școală, acasă și pe stradă. De pildă, la clasa I (Șc. medie nr. 32) diriginta a dezbătut, între altele, astfel de probleme: Cum să ne păstrăm îmbrăcămintea și încălțămintea; Cum să păstrez ordinea în cameră și la locul de muncă. În clasele a II-a, a III-a și a IV-a (la Școala medie nr. 32 și la Școlile de 8 ani nr. 5 și 14), s-au dezbătut astfel de teme: Păstrează cartea; Oare mă comport ca un bun elev? Ne iubim școala; Știm să circulăm pe stradă? și altele.

Se ridică însă problema: cum să se procedeze în legătură cu întocmirea tematicii pentru orele de dirigenție? Se stabilesc oare temele pe un trimestru întreg și dirigintele respectă aidoma o astfel de planificare?

Deși această practică s-a încetățenit în munca multor diriginți, nu o considerăm îndreptățită în genere și mai ales la clasele mici. Școlarii mici dispun de multă mobilitate, ne aflăm ca atare într-o perioadă cînd se pun bazele închegării colectivului, cînd neîncetat se ivesc noi probleme educative. Poate oare profesorul-diriginte să prevadă de la începutul trimestrului, întregul mers al muncii educative pentru clasa respectivă, mai ales cînd este o clasă nouă? Atunci cînd se ivesc probleme noi, pot fi ele lăsate deoparte numai pentru motivul că tematica a fost statornicită în planul de muncă la începutul trimestrului?

Tematica orelor de dirigenție să nu ducă la încorsetarea muncii educative, la rigiditate în acțiune. Planul tematic este un jalon care orientează și dă perspectivă muncii dirigintelui, fără a constitui la un moment dat o frînă. În același timp, sîntem împotriva improvizațiilor, a „activității spontane" în munca educativă. În orele de dirigenție, ca de altfel în întreaga muncă educativă, trebuie să fie urmărite obiective și sarcini precise.

Reușita unei ore de dirigenție este legată în cea mai mare măsură de desfășurarea ei, de procedeele folosite, de măiestria pedagogică a dirigintelui.

Tema prin ea însăși nu asigură succesul dorit. Ora de dirigenție își atinge scopul prin conținutul bogat pe care-l dă dirigintele temei, prin diversitatea materialului concret luat din viața colectivului și valorificat cu măiestrie în cadrul orei. Aceeași temă poate fi tratată în diverse forme, folosind procedee și căi felurite în vederea realizării unor ore de dirigenție interesante, plăcute și cu un substanțial conținut educativ.

Unii diriginți de la școlile experimentale, de pildă, au inclus ca temă a unei ore: „A 40-a aniversare de la înființarea organizației de pionieri V. I. Lenin". Această temă a fost tratată de fiecare dirigintă printr-un alt procedeu. La una din clase profesoara s-a folosit îndeosebi de diafilm; altă dirigintă a desfășurat ora de dirigenție pe bază de concurs, iar o altă dirigintă a utilizat ilustrația și convorbirea. Fiecare dirigintă a adus ceva nou pentru a menține viu interesul copiilor, pentru a-i antrena la desfășurarea orei. Elevii au rămas profund impresionați de cele aflate din viața minunată a pionierilor sovietici; această oră a contribuit la cultivarea dragostei față de Uniunea Sovietică, față de copiii minunați ai Țării comunismului. Atît pentru diriginți cît și pentru elevi, îndeosebi, ora de dirigenție a constituit doar un moment, firește deosebit de important, al manifestării interesului lor față de această problemă. Clasele conduse de diriginți au pregătit din timp ora de dirigenție respectivă, iar încheierea ei a însemnat noi preocupări în vederea cunoașterii vieții fericite a copiilor sovietici, a întăririi legăturilor lor de prietenie cu școlarii sovietici. La una din clase, de exemplu, elevii s-au angajat să confecționeze și să trimită pionierilor sovietici un album cuprinzînd aspecte din viața și activitatea clasei lor și a școlii unde învață (Școala de 8 ani nr. 141) etc.

Ora de dirigenție nu constituie, așadar, punctul terminus al unei teme dezbătute. Ea trebuie să reprezinte un punct de plecare, să dea perspective unei laturi a muncii educative care să antreneze colectivul clasei la noi acțiuni, pe care dirigintele să le coordoneze și să le îndrumeze.

În general, putem aprecia că n-a existat profesor diriginte care, angrenat fiind în noul sistem de predare, să nu-și pună cu toată seriozitatea și multilateral problema: cum trebuie să fie ora de dirigenție la clasele mici? Pe baza cunoașterii particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor și ale colectivului, a cerințelor pe care le ridică munca educativă la clasele mici, diriginții au găsit relativ ușor calea spre fixarea judicioasă a unor obiecte educative, spre alegerea adecvată a problemelor educative a căror rezolvare se impunea. Mai dificilă li s-a părut însă găsirea unor soluții corespunzătoare de desfășurare a orelor de dirigenție. Căutările au abundat pretutindeni. Unii diriginți au mers pe linia unei mai vii antrenări a copiilor în pregătirea orelor de dirigenție, trasîndu-le sarcina de a se informa — îndeosebi la părinți — asupra unor probleme, de a citi anumite bucăți, de a căuta ilustrații etc. Alții au invitat la orele de dirigenție persoane din afară, care puteau ajuta într-un mod mai eficient la lărgirea cîmpului de reprezentări și interese ale copiilor. La Școala nr. 141, bunăoară, diriginta clasei, pentru a da elevilor săi o imagine cît mai fidelă a copilăriei în țările coloniale, a invitat la o oră de dirigenție o studentă dintr-una din țările africane. În multe cazuri, diriginții au valorificat cu pricepere impresiile vii culese de copii cu prilejul unor excursii și vizite. Pentru a cultiva dragostea și respectul elevilor față de trecutul glorios de luptă al clasei muncitoare, în frunte cu comuniștii, pentru libertate, o profesoară dirigintă a desfășurat ora de dirigenție pe baza conversației, folosind impresiile puternice pe care le-a lăsat copiilor vizitarea muzeului Doftana. Interesantă e însă chemarea lansată de mai mulți profesori-diriginți de la clasele mici de a ieși în ora de dirigenție în afara celor patru pereți ai clasei. Chemarea își are o convingătoare justificare: evitarea excesului de verbalism. La Școala nr. 12 din Brașov, de exemplu, profesoara-dirigintă a clasei a IV-a a desfășurat ora de dirigenție închinată zilei de 9 Mai astfel: clasa a plecat într-o mică excursie în cursul căreia copiii au strîns flori, au făcut jerbe pe care le-au depus la mormîntul eroilor sovietici, unde profesoara a purtat cu ei o convorbire despre însemnătatea zilei, despre respectul datorat celor care au murit pentru fericirea și pacea popoarelor.

Una din sarcinile cele mai importante care revin profesorului-diriginte în general este cea privitoare la închegarea unui colectiv puternic și sănătos al clasei. Formarea colectivului este, însă, o chestiune deosebit de delicată atunci cînd e vorba de clasele mici, unde se consolidează toate acele premise necesare care duc la închegarea colectivului. În clasele mici dirigintele îi obișnuiește pe copii cu împlinirea unor munci care interesează clasa, îi pune în situații concrete de muncă, fie atribuindu-le anumite responsabilități, prin care să treacă fiecare,

fie punîndu-i în situații cînd li se cere să se supună și să răspundă în același timp de executarea unor anumite munci.

In practica diriginților de la școlile urmărite de noi a rezultat o deosebită preocupare în acest sens. La școala de 8 ani nr. 141, de pildă, o dirigintă atribuie la fiecare sfîrșit de săptămînă sarcini individuale unor elevi pentru săptămîna următoare: un elev răspunde de curățenia clasei, altul de aerisire pe timpul recreației, altul de ștergerea tablei și de asigurarea cretei etc.

La Școala de 8 ani nr. 5, de exemplu, un profesor diriginte a organizat serviciul pe clasă, alcătuit din doi elevi, care se schimbă în fiecare zi. Elevii de serviciu se îngrijesc de curățenia clasei, asigură creta la tablă, deschid ferestrele pe timpul recreației, strîng hîrtiile de pe sub bănci și din clasă etc. La Școala medie nr. 32 diriginta de la clasa I a organizat *săptămînal* cîte o echipă de serviciu alcătuită din patru elevi, care se îngrijește de curățenia și aerisirea clasei, de întreținerea în ordine a catedrei etc. — ceea ce, însă, a însemnat, totuși, o depășire a posibilităților reale ale copiilor. Experiența semnalată arată, în această privință, că este bine ca organizarea colectivului și atribuirea de sarcini să se facă în funcție de clasă (vîrstă și specific) și în mod gradat. La clasele I și a II-a serviciile se dau pe un timp mai limitat (3 zile) și cu atribuții mai restrînse. La clasele a III-a și a IV-a serviciile cresc în timp (o săptămînă) și pot avea atribuții mai largi. Important este însă ca profesorul-diriginte să organizeze serviciul de ordine pe clasă, ca acesta să decurgă sub conducerea unui responsabil, pentru a-i obișnui pe copii cu munca în colectiv. La fiecare sfîrșit de săptămînă activitatea colectivului trebuie să fie analizată și apreciată. Totodată, se desemnează și elevii de serviciu pentru săptămîna următoare. Organizarea atribuțiilor de serviciu pe grupe, cu repartizarea de sarcini și responsabilități individuale, ajută pe elevi să se deprindă cu munca în colectiv, îi obișnuiește să știe să conducă și să se supună totodată. Munca în colectiv contribuie la afirmarea activului de elevi pe care se va sprijini profesorul-diriginte în formarea colectivului clasei.

Analiza săptămînală a modului în care se îndeplinește serviciul de ordine pe clasă îi pune pe elevi în situația ca să aprecieze munca proprie și a colegilor, duce la formarea treptată a opiniei sănătoase, la educarea disciplinei conștiente.

La clasele experimentale profesorul-diriginte poate asigura în cele mai bune condiții unitatea muncii educative. Experimentul a arătat că la clasele mici munca educativă coordonată de profesorul-diriginte devine mai interesantă, dezvoltă la elevi spiritul de inițiativă, disciplina conștientă.

★

Încercarea noastră de a pune în lumină și explica posibilitățile noi, mai bune, pe care le oferă sistemul predării pe obiecte la clasele mici pentru desfășurarea la un nivel mai înalt a muncii de educație comunistă ar fi incompletă dacă nu ne-am referi — fie și pe scurt — la relațiile stabilite cu ceilalți factori educativi care-și exercită influența asupra școlarilor din clasele cuprinse în acest experiment.

Noul sistem de predare și prezența mai multor profesori în viața școlarilor mici nu au făcut necesare schimbări structurale în sistemul

acestor relații sau în organizarea activității educative desfășurate cu pionierii și în familie. Pionierii și-au dus activitatea în baza acelorași norme organizatorice, atît la clasele experimentale cît și la cele de control, conținutul activității lor a rămas în linii generale neschimbat — lucru explicabil, de altfel, dat fiind faptul că în majoritatea cazurilor pionierii claselor experimentale și de control formau detașamente comune, iar în colaborarea cu familia cadrele didactice din clasele experimentale au mers, ca și învățătorii claselor de control, pe căi bătătorite, am putea spune tradiționale, în organizarea adunărilor și convorbirilor cu părinții, a vizitelor la domiciliul elevilor etc.

Cu toate acestea, faptul că în noul sistem de predare se interesează de activitatea pionierească a școlarilor din fiecare clasă nu un singur învățător, ci un colectiv de cadre didactice și în primul rînd un profesor-diriginte, faptul că în noul sistem se multiplică firele legăturii cu familia înseamnă, implicit, apariția unor probleme și cerințe noi, a unor posibilități noi pe tărîmul conlucrării multilaterale a factorilor educativi.

Se cuvine să subliniem aici, faptul că profesorii-diriginți, în marea lor majoritate, au simțit nevoia de a se preocupa de activitatea pionierească a școlarilor din clasele a căror răspundere o aveau. De notat că această preocupare a căpătat un caracter mai sistematic, mai stabil — în raport cu situația întîlnită la unii învățători —; în toate planurile de muncă educativă ale profesorilor-diriginți au existat, în mod constant, de-a lungul întregului an, obiective privind colaborarea cu organizația de pionieri. Lucrul acesta a presupus, în primul rînd, formarea unui puternic nucleu activ al colectivului clasei, care, începînd din clasa a III-a, este în general un activ format în majoritate din pionieri fruntași. Cei mai mulți profesori-diriginți au înțeles că îngrijindu-se de formarea și întărirea acestui nucleu pionieresc al clasei lor, vor dobîndi un sprijin de nădejde în organizarea și educarea colectivului de școlari.

De aceea, profesorii-diriginți ai claselor III—IV și-au îndreptat în primul rînd atenția spre pregătirea școlarilor pentru a deveni pionieri, stimulînd interesul lor pentru viața de organizație. Acestui scop au servit, bunăoară, convorbirile etice. La clasa a III-a de la Școala Gh. Coșbuc din Cluj s-au desfășurat, de exemplu, ore de dirigenție avînd ca teme: „Ce înseamnă să fii pionier" și „Pionierul trebuie să fie exemplu în toate". La Școala din Lehliu-sat, s-au purtat asemenea convorbiri și la clasa a IV-a experimentală. Profesorul-diriginte a considerat, pe bună dreptate, că preocuparea pentru dezvoltarea interesului și a dragostei copiilor față de organizația lor, pentru cultivarea respectului față de regulile vieții pionierești nu poate fi epuizată la clasa a III-a, ci ea trebuie consolidată și după ce școlarii au devenit pionieri. La fel s-a pus problema și la clasele a IV-a experimentale de la Școlile nr. 5 și nr. 32 din București. Este vorba, în fond, de a-i sprijini pe școlari să se integreze activ în sistemul cerințelor implicate de calitatea de pionier. Pentru aceasta, bunăoară, în clasa a III-a experimentală de la Școala nr. 50 din București, unde numărul pionierilor a crescut treptat, toți au luat parte atît la acțiunile grupei sau detașamentului lor (avînd de cele mai multe ori alături de ei și pe dirigintele clasei), toți s-au abonat

la Scînteia pionierului și la alte publicații pentru copii, din care citesc în colectiv, pe mulți dintre ei dirigintele i-a îndrumat spre cercul de citit de la Palatul Pionierilor ș.a.m.d. Dirigintele clasei a sprijinit, de asemenea, îndeaproape, pe pioniera I. R., președinta grupei de pionieri din clasă, în organizarea muncii, în ținerea la zi a „Caietului grupei" etc. In primii pași în munca de organizație, pionierii trebuie ajutați în multe privințe. Mulți dintre profesorii-diriginți i-au ajutat îndeaproape pe pionieri, în primul rînd pe pionierii din activ, la alcătuirea programelor de activități, sugerîndu-le să se oprească asupra acelor acțiuni propuse de copii de care colectivul lor are cît mai mult nevoie. Unii diriginți au considerat, de aceea, că este mult mai important din punct de vedere educativ ca pionierii să fie sprijiniți a-și asuma ei înșiși rolul de organizatori ai întrajutorării tovărășești în munca școlară (rol care, în multe locuri, continuă să-l dețină adulții, în exclusivitate). In sfîrșit, de aceea au și înțeles cei mai mulți dintre profesorii-diriginți să fie nelipsiți de la adunările pionierești, să-i însoțească pe pionierii din clasele lor în acțiunile de utilitate socială, îndeosebi, în vizitele și excursiile organizate, la serbările pionierești etc. încurajînd și stimulînd participarea activă a pionierilor la acestea. Am constatat că activitatea pionierească oferă condiții deosebit de favorabile pentru dezvoltarea muncii independente a copiilor, a activității practice, vii, nemijlocite, a activității la care copiii înșiși participă în calitate de organizatori.

Desigur nu se poate aprecia, după acest prim an de cercetare a problemelor educative pe care le ridică sistemul predării pe obiecte la clasele mici de către profesori, că toate cadrele didactice și în primul rînd profesorii-diriginți au pătruns integral esența colaborării cu organizația de pionieri, că au înțeles pe deplin cum să sprijine activitatea pionierilor și cum să se bizuie — la rîndul lor — pe ajutorul prețios al acestora.

Se știe că pionierii claselor mici au nevoie de ajutorul competent al dirigintelui. Și nu numai de ajutorul lui. Alături de profesorul-diriginte sînt chemați să se preocupe și să sprijine efectiv activitatea pionierilor din clasele mici și ceilalți profesori care predau la aceste clase, întregul colectiv pedagogic. Acesta rămîne încă un deziderat de prim ordin.

In ceea ce privește colaborarea cu familia, în condițiile predării pe obiecte de către profesori la clasele mici, se cuvine să semnalăm, din capul locului, faptul îmbucurător al unei neobișnuit de active participări a părinților la desfășurarea reușită a procesului instructiv-educativ. S-ar putea spune că familia a constituit un admirabil barometru ale cărui reacții au oglindit cu fidelitate toate etapele de evoluție a noului sistem de predare.

De la bun început părinții au manifestat un viu interes pentru acest sistem, convinși fiind de nivelul înalt de pregătire pe care îi lor îl pot dobîndi prin grija mai multor profesori de specialitate. A existat, în prima parte a anului școlar, un moment în care părinții s-au arătat oarecum nedumeriți de rezultatele foarte contradictorii în munca de învățătură a școlarilor, rezultate oglindite în notele foarte diferite pe care le primeau chiar în cursul aceleiași săptămîni — fapt datorat dificultăților

acomodării elevilor la exigențele noi ale sistemului de predare pe obiecte de către profesori. După cum s-a mai arătat, această etapă de adaptare a însemnat realmente o mai mare solicitare a școlarilor, iar părinții au fost printre cei dintîi care au sesizat unele semne ale oboselii la copii. În sfîrșit, perioada acomodării fiind depășită, a urmat acel salt calitativ în munca școlarilor marcat de rezultate mai bune la învățătură, de o manifestare mai vie a calităților lor intelectuale, de o dezvoltare optimă a posibilităților lor de muncă independentă. Îngrijorării i-au luat locul înțelegerea, încrederea și aprobarea, părinții manifestînd pînă la urmă în mod hotărît satisfacția și hotărîrea, în același timp, de a sprijini activ procesul instructiv-educativ în condițiile noului sistem de predare. Lucrul acesta a ieșit cu prisosință în evidență cu prilejul consfătuirilor organizate cu părinții școlarilor de la clasele experimentale, către sfîrșitul anului școlar.

Trebuie să subliniem faptul că cele mai bune rezultate în activitatea instructiv-educativă s-au obținut acolo unde profesorii și, în primul rînd, profesorii-diriginți au știut să capteze, să canalizeze într-o direcție pozitivă, să valorifice acest interes viu al familiei pentru noul sistem de predare. Modalitățile legăturilor cu familia au fost, în general, cele cunoscute — adunările cu părinții, convorbirile periodice (cei mai mulți profesori-diriginți și-au stabilit în acest scop o anume zi pe săptămînă), vizitele la domiciliul elevilor, comunicările între profesori și părinți prin carnetul elevului, mobilizarea părinților la lectoratele în care se dezbăteau probleme educative etc. Toate aceste modalități comune de legătură și colaborare cu familia au cîștigat însă mult în conținut în cadrul noului sistem de predare, au fost mai hotărît îndreptate spre rezolvarea problemelor educative ce s-au ivit în fiecare etapă.

Este interesant de semnalat faptul că majoritatea preocupărilor comune ale profesorilor și părinților în cadrul colaborării stabilite a vizat munca independentă a elevilor, organizarea ei chibzuită, îndrumarea și controlarea ei permanentă. La Școala experimentală de 8 ani din Călărași, bunăoară, s-au dezbătut cu părinții clasei a III-a experimentale în mod deosebit teme privind organizarea timpului de studiu al elevilor acasă, organizarea și urmărirea respectării de către elevi a regimului zilei, modul în care părinții pot urmări — diferențiat — pregătirea elevilor la fiecare obiect de învățămînt etc. De asemenea, părinții elevilor din clasa a IV-a experimentală de la Școala nr. 32 din București au fost invitați anume pentru a se sfătui cu profesorii clasei în legătură cu munca elevilor acasă, la fiecare obiect de învățămînt. Dirigintele a îndemnat, în același timp, pe profesorii clasei care se arătau nemulțumiți de modul în care se prezintă la ore unii dintre elevi să-i viziteze ei înșiși la domiciliu pentru a îndruma și în mod nemijlocit munca independentă a acestora acasă. Rodul acestei conlucrări a profesorilor și părinților a fost, așa cum s-a mai arătat, dezvoltarea într-un ritm mai susținut și la un nivel mai înalt a capacităților și deprinderilor de muncă independentă ale elevilor din clasele experimentale.

Rezultatul îmbucurător al preocupării acesteia mai largi, mai bine orientate, mai precise, manifestate de către profesori, în cadrul noului

sistem, pentru a conlucra cu familia este concluzia justă la care au ajuns cei mai mulți dintre părinți — necesitatea sprijinirii mai active a copiilor în activitatea școlară, creșterea considerabilă a răspunderii părinților pentru educarea copiilor lor în spirit comunist.

★

După un an de cercetare nu ne putem permite decît unele concluzii preliminare, pe care le vor verifica și cercetările viitoare.

Astfel, în condițiile noului sistem de predare la clasele mici, crește posibilitatea ridicării nivelului muncii educative. Predarea pe obiecte de către profesori de specialitate asigură în mai bune condiții dezvoltarea aptitudinilor și intereselor elevilor și în felul acesta dezvoltarea multilaterală a personalității. Spiritul de independență și de inițiativă al elevilor se dezvoltă la un nivel mai înalt în condițiile noului sistem de predare, iar colectivul de elevi este mai activ și mai mobil în adaptarea la situații diferite.

Foarte important pentru educația morală a elevilor este faptul că în noile condiții se obține o bază mai largă pentru realizarea unității dintre cuvînt și fapte.

Posibilitățile pe care le oferă noul sistem de predare, pentru ridicarea nivelului muncii educative, devin realități, în mare măsură, prin activitatea desfășurată de diriginte.

Dirigintele, prin organizarea orei de dirigenție, asigură dezbaterea în cadrul colectivului de elevi a problemelor care se nasc în experiența de viață a clasei și în felul acesta se reușește să se stabilească perspectiva dezvoltării colectivului.

Pe baza cunoașterii colectivului și în colaborare cu celelalte cadre didactice, dirigintele stabilește și urmărește îndeplinirea unor cerințe juste care îmbogățesc experiența colectivului și în același timp îl disciplinează, educîndu-i trăsăturile unui colectiv disciplinat, activ.

Noul sistem de predare, prin influența (organizată de către diriginte) a tuturor cadrelor didactice, asigură încă la această vîrstă o comportare disciplinată mai stabilă și un nivel mai înalt de înțelegere a cerințelor de comportare morală.

Organizația de pionieri și familia sînt factori care contribuie, în cadrul noului sistem de predare, mai eficient la educarea colectivului de elevi, întrucît colaborarea se realizează pe calea mai multor factori și într-o direcție unitară.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧИТЕЛЯМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Резюме)

В этом очерке авторы излагают результаты исследования вопросов воспитания в системе преподавания учителями-специалистами в младших классах.

В первой части статьи характеризуются возможности улучшения воспитательной работы благодаря новой системе.

Осуществляется более основательное единство между теорией и практикой на основе более широкого постижения этических понятий, и в то же время формируется в наилучших условиях самостоятельность и инициатива учащихся.

Во второй части статьи описывается работа классного руководителя и подчёркиваются характерные аспекты новой системы.

Единство требований и действий в рамках новой системы является центральным вопросом, а его осуществление поднимает на более высокую ступень уровень воспитательной работы по сравнению с условиями, при которых преподавание ведётся только одним преподавателем.

В последней части статьи авторы занимаются вопросом сотрудничества с родителями и пионерской организацией.

PROBLÈMES DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE DANS LES PETITES CLASSES AVEC PLUSIEURS PROFESSEURS

(Résumé)

Dans cette étude, les auteurs présentent le résultat de la recherche de certains problèmes éducatifs dans le cadre du système d'enseignement avec des professeurs différents, dans les petites classes.

Dans la première partie, on montre les possibilités accrues que le nouveau système offre pour l'amélioration du travail éducatif. On réalise une unité plus profonde entre la parole et le fait, sur la base d'une plus large compréhension et d'une participation émotionnelle plus active dans le processus de la formation des notions éthiques et en même temps on cultive dans de meilleures conditions, chez les élèves, l'esprit d'indépendance et d'initiative.

Dans la deuxième partie, on présente le travail du professeur dirigeant et on fait ressortir les aspects caractéristiques que ce travail revêt dans le nouveau système.

La cohésion entre les exigences et l'action dans le cadre du nouveau système, devient un problème central et sa réalisation élève à un échelon supérieur le niveau du travail éducatif, par rapport à son niveau dans les écoles à maître unique.

Dans la troisième partie, on débat certains problèmes concernant la collaboration avec les parents, ainsi que l'activité de l'organisation des pionniers.

UNELE OBSERVAȚII PRIVIND CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA LIMBA ROMÎNĂ — CLASELE I—V*

M. EL. IONESCU-MICIORA și *MARIN VIȘAN*
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

Pentru a răspunde cerințelor trasate de partid și guvern, școala de 8 ani are ca scop să asigure elevilor un orizont de cultură generală și politehnică mai larg decît școala de 7 ani, să realizeze la elevi deprinderi practice de muncă, să întărească și să dezvolte și mai mult educația comunistă a elevilor.

Potrivit scopului urmărit, Ministerul Învățămîntului a elaborat un plan de învățămînt, programe și manuale pentru școala de 8 ani.

Ținîndu-se seama atît de cerințele și sarcinile școlii de 8 ani, cît și de scopul urmărit (de a asigura elevilor noștri cunoștințe multilaterale și profunde la nivelul exigențelor epocii noastre) — o dată cu aplicarea noului conținut al învățămîntului ne-am propus să urmărim în școli și să verificăm experimental unele părți ale programelor școlare la limba romînă.

Cercetarea a fost efectuată la Școala medie nr. 36 din raionul Lenin, la Școala medie nr. 10 din raionul 1 Mai, la Școala de 8 ani nr. 143 și s-a desfășurat în două etape: prima etapă constatativă (în care nu s-a intervenit în desfășurarea procesului instructiv) octombrie — 15 decembrie 1961 și a doua etapă 1 ianuarie — 15 iunie 1962, în cadrul căreia — în desfășurarea lecțiilor — au fost introduse unele elemente experimentale privind conținutul predării limbii romîne.

Proiectul de plan pentru școala de 8 ani rezervă limbii romîne un loc de seamă între celelalte discipline de învățămînt, fapt justificat de importanța limbii, de scopul și sarcinile ce revin acestui obiect.

Limba maternă constituie — în perioada școlarității — instrumentul indispensabil procesului instructiv-educativ, iar mai tîrziu instrumentul indispensabil participării la activitățile vieții sociale, la munca în comun productivă și creatoare.

Avînd ca principiu de bază orientarea practică a acestei discipline în școala de 8 ani, proiectul de plan stabilește ca principale obiective înarmarea elevilor cu cunoașterea bazelor sistemului limbii, formarea unor priceperi și deprinderi care să le asigure stăpînirea temeinică a limbii și

* La strîngerea materialului faptic pe care se bazează articolul de față au participat și cercetătorii *Maria Boștină* și *Gheorghe Beldescu*.

să contribuie la dezvoltarea gîndirii lor, la înțelegerea și exprimarea corectă, precisă și coerentă (oral și în scris) a unui conținut logic de idei.

În funcție de scopul și sarcinile obiectului și în vederea realizării acestora, proiectul de programă a precizat cunoștințele (de gramatică, fonetică și lexic) priceperile și deprinderile necesare, precum și cuantumul lor. El a stabilit de asemenea — în funcție de specificul disciplinei și de particularitățile vîrstei elevilor — ordinea (succesiunea) și eșalonarea pe clase a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ce trebuie dobîndite, sistemul (concentric) de predare și timpul util studierii diverselor fenomene și probleme de limbă. Ținînd seama de orientarea practică a studiului, ca și de faptul că — îndeosebi, la școlarii mici — urmele lăsate de noul material se șterg repede după perceperea lui inițială și că — în consecință — se impune organizarea unei activități susținute de consolidare și fixare, proiectul de programă a afectat un număr important de ore exercițiilor, aplicațiilor practice, păstrînd un raport just între acestea și cunoștințele teoretice ce trebuie comunicate elevilor.

Analiza proiectului de plan și de programă (ca și a materialului cuprins în vechile manuale școlare, folosite selectiv în cursul acestui an, pentru a le pune de acord cu indicațiile programei) a generat unele dintre ipotezele cercetării.

Verificarea — în practica școlară — a prevederilor planului și programei, precum și verificarea ipotezelor noastre privind posibilitatea unor modificări pe linia îmbunătățirii conținutului predării limbii romîne au constituit obiectivul cercetării la clasele I—V, clase care au fost cuprinse— în acest an — în sistemul școlii de 8 ani.

Rezultatele cercetării efectuate arată că prevederile proiectului de plan și de programă sînt în marea lor majoritate juste, adică :

— cunoștințele, priceperile și deprinderile — propuse a fi însușite de elevi — sînt în măsură să asigure atît realizarea sarcinilor disciplinei respective în aceste clase, cît și pregătirea necesară pentru realizarea obiectivelor finale ale studiului ;

— cunoștințele prevăzute corespund atît capacității intelectuale a elevilor cît și posibilităților crescînde de folosire a operațiilor mintale necesare asimilării cunoștințelor teoretice, formării priceperilor și deprinderilor, ca și experienței lor cognitive acumulate treptat în special în procesul instructiv-educativ ;

— succesiunea, gradarea cunoștințelor (și, corespunzător acestora, a priceperilor și deprinderilor), numărul de ore repartizat pe clase și teme satisfac — în general — necesitățile procesului de predare și permit asimilarea acestor cunoștințe, dobîndirea priceperilor și deprinderilor respective.

Perspectivele de dezvoltare, de ridicare continuă a nivelului predării acestei discipline sînt chezășuite de caracterul consecvent științific al conținutului său, de legarea lui strînsă, permanentă cu practica. Acest lucru apare clar la analiza atentă a planului și programei pentru limba romînă.

Proiectul de programă consideră ca punct de plecare — în studiul sistematic al limbii — nivelul de vorbire gramaticală formată empiric și spontan la copii prin convieţuirea cu adulţii în comunitatea vieţii sociale. Acest nivel reprezintă pragul de la care începe — în programă — eşalonarea, gradarea cunoştinţelor (priceperilor şi deprinderilor) ce trebuie transmise şi însuşite, procesul formării acestora parcurgînd (şi în plan vertical) etapele firești, logice: etapa perceperii şi a formării reprezentărilor (a elementelor pregătitoare) de limbă, etapa formării primelor noţiuni propriu-zise de limbă şi etapa studierii organizate a sistemului limbii noastre.

Pentru prima etapă (cl. I—II), pregătitoare, programa prevede:

1) familiarizarea cu fenomenele de limbă (ceea ce permite un început de desprindere a planului gramatical de cel lexical), precum şi (în funcţie de posibilităţile de abstractizare şi generalizare ale elevilor) identificarea unor laturi, caracteristici, note definitorii (de exemplu: cuvinte care arată nume, însuşiri, acţiuni; cuvinte care arată despre cine se vorbeşte în propoziţie şi ce anume etc) şi chiar însuşirea unor noţiuni (elaborate la nivelul unor definiţii incomplete, „de lucru");

2) formarea unor priceperi ca: priceperea de a face din cuvînt, din structura lui grafică şi sonoră un obiect al cunoaşterii; priceperea de a opera cu cuvîntul — desprins de sensul lui concret; priceperea de a separa din vorbire şi de a recunoaşte unităţile de vorbire;

3) în această etapă (cu caracter mai ales practic-operaţional), o importanţă deosebită se acordă formării deprinderii esenţiale a citit-scrisului; pe lîngă aceasta, se formează deprinderea aplicării unor reguli elementare ortoepice şi ortografice, majoritatea însuşite pe calea exerciţiului, deprinderea operării şi motivării cu notele cunoscute ale noţiunilor ş.a.

Pentru etapa următoare (cl. III—IV), programa prevede familiarizarea (în continuare) elevilor cu noi fenomene de limbă. Vechile, ca şi mai recentele lor reprezentări gramaticale se completează, se întregesc (dezvăluindu-li-se şi alte caracteristici, laturi ale fenomenelor de limbă).

Datorită nivelului mai înalt la care se pot realiza abstractizările şi generalizările, programa consideră că pot apărea (acolo unde există suficiente elemente pregătitoare) primele noţiuni propriu-zise de limbă (substantiv, verb, adjectiv, subiect, predicat, atribut, complement etc.), o terminologie gramaticală mai bogată şi definiţii mai adecvate (deşi tot provizorii, incomplete, deoarece elevii nu realizează încă nici genul proxim, nici diferenţa specifică gramaticală).

Programa consideră — de asemenea — că dezvoltarea gîndirii elevilor îngăduie — în această etapă — însuşirea primelor elemente categoriale (număr, gen, timp, persoană) şi înţelegerea unora dintre relaţiile gramaticale tipice (acordul adjectivului cu substantivul, al predicatului-verb cu subiectul, raportul de subordonare dintre părţile secundare şi cele principale, dependenţa atributului de substantiv şi a complementului de verb).

În privința priceperilor, cea mai importantă — dintre cele pe care le dobîndesc elevii în această etapă — este aceea a transferului unor operații intelectuale de la un fenomen gramatical la altul (de exemplu: transferarea categoriilor de număr și de gen de la substantiv la adjectiv, a categoriei de persoană de la pronume la verb etc).

Firesc, deprinderile de exprimare orală și scrisă se supun tot mai mult normelor, regulilor gramaticale (încă sumare, trunchiate), derivînd din determinările cuprinse în definiții. Astfel, deprinderile capătă treptat o fundamentare teoretică.

Etapa aceasta — pregătită de cea precedentă — poate și trebuie să deschidă drumul spre însușirea bazelor sistemului limbii, însușire prevăzută de programă pentru clasele V—VIII. În această ultimă etapă, se lărgește evoluția concentrică a cunoștințelor de limbă, se completează noțiunile, se dezvoltă și definitivează definițiile gramaticale, pînă la expresia lor cea mai abstractă (redusă la relațiile pur gramaticale), noțiunile definîndu-se prin genul proxim și diferența specifică gramaticală. Abia în aceste clase, elevii intră în studiul organizat al sistemului limbii, însușindu-și (și diferențiat) noțiunile de bază ale sistemului și relațiile reciproce necesare (dintre cunoștințele de fonetică, vocabular, morfologie și sinteză). Regulile ortografice și ortoepice, fundamentate teoretic, creează posibilitatea transformării lor în instrumente de reglare conștientă a exprimării.

În recunoașterea faptelor de limbă și în întrebuințarea lor practică, elevii operează conștient cu notele definitorii și cu definițiile, iar motivarea operației gramaticale devine — treptat — implicită.

Analiza, ca și verificarea în practica școlară a programei a arătat însă că aceasta, subestimînd uneori capacitatea intelectuală a elevilor, nu folosește total elementele și posibilitățile pe care le oferă condițiile obiective pentru soluționarea — mai curînd — a unor probleme ridicate de învățarea limbii romîne. S-a constatat, — uneori și o inechitabilă repartiție a materialului pe clase, ca și unele impreciziuni și inconsecvențe care pot constitui cauza unor carențe în procesul predării, a unor dificultăți sau erori în elaborarea manualelor școlare.

La clasa I, deși programa prevede cunoașterea — prin exercițiu — a propoziției încă din perioada predării abecedarului, deși se comunică elevilor (la nivelul vîrstei lor) conținutul noțiunii de propoziție și denumirea ei, deși se învață scrierea propoziției și semnele de punctuație aferente, deși se cere elevilor să alcătuiască — oral și în scris — propoziții, să le recunoască (ceea ce — de fapt — înseamnă confruntare, raportare) și să le separe din vorbire, să precizeze despre cine se vorbește în propoziție și ce anume, să despartă propoziția în cuvinte etc., elucidarea acestei noțiuni este prevăzută abia pentru clasa a II-a.

Niciunul dintre elevii clasei I, (unde s-a exprimat introducerea noțiunii) n-a avut nici o dificultate în reținerea formulării definiției sumare a propoziției (de altfel singurul lucru evitat de programă), noțiune mai simplă și mai accesibilă elevilor acestei clase decît alte noțiuni (vocală, consoană). Întrucît elevii operează din primul moment și continuu cu

notele, caracteristicile noțiunii, întrucît chiar ulterior elucidarea ei se realizează exact — la nivelul și cu elementele cu care s-ar face și în clasa I, considerăm că introducerea noțiunii de propoziție în programa clasei respective este posibilă și utilă.

Analiza conținutului programei (noi) și a manualului (vechi) pentru clasa I a semnalat — de asemenea — lipsa de precizie a primei și lacuna celuilalt în privința explicațiilor necesare referitoare la corespondența (sau necorespondența) dintre elementele sonore ale limbii noastre și redarea lor grafică. Clarificarea acestei probleme este importantă și pentru dezvoltarea auzului fonematic și pentru mai buna însușire a normelor ortografice. Experimental s-au introdus (în a doua jumătate a anului școlar) — la tema „Citirea și scrierea literei x" — cîteva completări privind valorile, echivalentele fonetice ale literei respective (care redă fie grupul de foneme *ks*, fie grupul de foneme *gz*). Rezultatele rezolvării unor exerciții orale și a probelor scrise (din 97 subiecți — 81, adică 83%) arată că elevii au sesizat din primul moment ambele grupe de foneme reprezentate grafic prin același semn. Aceasta confirmă ipoteza noastră că problema este accesibilă și că nu există nici un motiv obiectiv pentru soluționarea ei parțială (și incorectă, de altfel). Propunem deci ca în programă să se includă o formulare mai precisă: „folosirea literei *x* în scrierea grupelor de foneme *ks* și *gz*" (previziune utilă nu numai predării, dar și elaborării viitorului manual).

La clasa a II-a, în afară de definiția — tardivă — a propoziției, programa reia (cu puține excepții) cam la același nivel cunoștințele de gramatică anterior însușite. Progresul realizat de gîndirea elevilor, experiența cognitivă acumulată pot și trebuie să fie valorificate. Este posibil ca o dată cu reluarea — în vederea consolidării și fixării — vechilor cunoștințe și cu eventuala adăugire a unor elemente noi, să se treacă chiar la formarea unor noțiuni, firește acolo unde există elementele pregătitoare, unde caracteristicile esențiale — cunoscute de elevi — sînt suficiente, unde studiul ulterior al gramaticii nu mai aduce nimic în plus la conținutul noțiunii. Rezultatele cercetării noastre arată că se pot însuși — fără dificultate — în această clasă noțiunile: de substantiv (al cărui conținut se lărgește, de care apare legată și categoria de număr), de subiect și de predicat. Etapa familiarizării cu fenomenul gramatical nu poate să se rezume vreme îndelungată la contemplarea și înregistrarea pasivă a exemplelor de limbă și a elementelor noțiunii. Operarea îndelungată (din cl. I pînă în cl. a III-a) cu însușirile, cu notele noțiunii creează oarecare rezistență la integrarea lor ulterioară în noțiune și la folosirea curentă a terminologiei adecvate. Transferarea acestor noțiuni la clasa a II-a este considerată posibilă și are avantajul că descongestionează actuala programă pentru clasa a III-a, unde se înregistrează o aglomerare de noțiuni.

La clasa a II-a, programa prevede elucidarea (la nivelul elevilor) unor legături între componentele propoziției. Dar dacă acum se poate realiza raportul logic („legătura de înțeles") între cuvintele din propoziție, în schimb raportul gramatical dintre predicat și subiect nu poate

fi înțeles, însușit conștient decît începînd cu clasa a III-a (cînd elevii sînt în posesia cunoștințelor de sprijin necesare).

Considerăm că problema raportului gramatical predicat-subiect e bine să fie deplasată în clasa a III-a.

Deși obiectivul principal al studiului limbii în aceste clase este de ordin practic și deși rezolvarea situațională a problemelor de ortografie poate fi o soluție la clasele mici, formarea unor deprinderi elementare de scriere corectă (dintre care unele nu necesită neapărat o fundamentare teoretică, ele putînd fi dobîndite pentru început — și pe calea exercițiului) a fost prevăzută în programa clasei următoare. Aceasta explică frecventa abatere (constatată la elevii clasei a II-a și în temele de control și în cele obișnuite — atît în clasa experimentală cît și în cea de control) de la regula scrierii corecte a diftongilor, a scrierii cu *m* înainte de *b* și *p*, a folosirii consoanei duble *n*. Ignorarea acestor reguli — pînă în cl. a III-a (jumătatea a doua a anului) — duce la formarea unor deprinderi greșite de exprimare orală și scrisă mai greu de dezrădăcinat decît de prevenit. Credem deci necesar ca tema respectivă să fie trecută de la clasa a III-a la clasa a II-a.

Familiarizarea elevilor clasei a II-a cu „cuvinte care arată însușiri cu sens contrar", înainte de a se familiariza cu „cuvinte care arată însușiri" este contrară logicii și principiilor pedagogice. De asemenea, elementele noțiunii de adjectiv — cu care se familiarizează elevii acestei clase nu pot apare printre elementele de sintaxă. În programă deci, trebuie rectificate ambele situații, introducîndu-se la capitolul de morfologie (după substantiv) mai întîi „cuvinte care arată însușiri" și apoi „cuvinte care arată însușiri cu sens contrar".

La clasa a III-a, masiva aglomerare de noțiuni (șase definiții indicate, plus cinci implicite: substantiv comun și propriu; timpul prezent, trecut, viitor — la verb) se poate reduce (în parte) prin transferarea la clasa a II-a, așa cum s-a propus mai înainte, a noțiunilor de substantiv, subiect și predicat.

Argumentele aduse pentru deplasarea acestora la clasa precedentă sînt valabile și pentru deplasarea noțiunii de adjectiv de la clasa a IV-a la clasa a III-a unde există elementele necesare (nu lipsește decît denumirea gramaticală) pentru definirea noțiunii.

Folosirea vechilor manuale de gramatică pentru clasa a III-a, care cuprindeau și termenul și definiția adjectivului, a făcut ca 67% dintre elevii clasei noastre de control (clasă unde nu s-a intervenit, predarea conformîndu-se întocmai indicațiilor programei) și 94% dintre elevii clasei experimentale să ajungă să folosească curent termenul de adjectiv, fără eroare în ceea ce privește conținutul său.

Cercetarea făcută ne-a arătat că în clasa a III-a există nu numai necesitatea, dar și posibilitatea lărgirii conținutului noțiunii de substantiv (extindere care trebuie continuată și în clasa următoare). Toți cei 12 elevi (6 din clasa experimentală și 6 din clasa de control) supuși unei probe individuale au recunoscut ca substantive cuvintele: *uimire, curaj, bucurie* (dintr-un text alcătuit special). Elevii clasei experimentale au

identificat în exercițiile orale și în temele scrise — efectuate în cadrul lecțiilor curente — substantivul în cuvinte ca: *prietenie* (manual: exercițiul 6, p. 180) *veselie* (manual: p. 181) etc. Programa ar trebui deci să aducă unele precizări în privința extinderii conținutului acestei noțiuni la clasa a III-a cu adăugirea (la numele de ființe și lucruri) și a numelor de stări sufletești (sentimente) etc. În felul acesta, s-ar tempera — pe de o parte — zelul unor cadre didactice care extind arbitrar noțiunea (introducînd de pildă „nume de însușiri", pe care elevii acestei clase — neavînd acum posibilitatea de a le deosebi de cuvintele care arată „însușiri"—, riscă să le confunde cu acestea din urmă), iar — pe de altă parte — s-ar orienta precis elaborarea capitolului respectiv din viitorul manual.

În ceea ce privește succesiunea diverselor teme propuse pentru studiul la clasa a III-a, se înregistrează oarecare inconsecvență. Dacă indicațiile date pentru studierea diverselor teme (care se încheie cu definiția unei noțiuni) țin seama de drumul logic al formării noțiunilor (observarea fenomenului, analiza lui, desprinderea trăsăturilor caracteristice, sintetizarea-generalizarea, cum se întîmplă în cazul substantivului și verbului), nu același drum e urmat în toate cazurile similare. Așa, în situația propoziției simple și a celei dezvoltate se indică drumul de la studierea și definirea noțiunilor respective, la aceea a elementelor în funcție de cunoașterea cărora se ajunge la definiție. Lucrul e posibil cînd aceste elemente sînt cunoscute. În cazul respectiv, firesc este însă — ca programa să prevadă mai întîi studierea părților principale și apoi a propoziției simple, a părților secundare și apoi a propoziției dezvoltate.

La clasa a IV-a, propunem introducerea în programă a noțiunilor de pronume și numeral (nu numai „recunoașterea" lor). Definițiile acestor noțiuni pot fi elaborate în clasa a IV-a la un nivel de generalizare foarte apropiat de definiția științifică și pot permite elevilor acestei clase să opereze — fără dificultate cu noțiunile însești (nu numai cu notele lor definitorii).

Cercetarea ne-a arătat că în situația folosirii vechilor manuale și neinterzicîndu-se elevilor (nici celor din clasa de control) să folosească denumirile proprii-corespunzătoare noțiunilor respective, aceste noțiuni au fost însușite ușor (cu definițiile și termenii adecvați).

În această clasă, în funcție de logica predării, ordinea cunoștințelor reproduce — la nivelul vîrstei și al pregătirii elevilor — ordinea noțiunilor din sistemul gramatical al limbii, înlesnindu-se astfel atît organizarea și clasificarea noțiunilor însușite, precum și abordarea — în clasa următoare a studiului sistematic al limbii. Programa nu valorifică însă în fiecare sector al gramaticii cunoștințele dobîndite în alt sector, nu specifică obligația de a lega permanent aceste cunoștințe (în special cele de morfologie și de sintaxă). Ea poate și e bine să indice (chiar de la această clasă) — pentru fiecare dintre părțile de vorbire — și funcția sintactică (de ex. substantivul — funcție de subiect și parte secundară; adjectivul — funcție de parte secundară etc.) De asemenea e bine, să precizeze elementele morfologice la care se limitează — în această

clasă — modalitățile de exprimare a fiecărei părți de propoziție, avîndu-se în vedere cunoștințele de morfologie însușite (de exemplu: subiectul — exprimat prin substantiv și pronume — etc). Lucrul e necesar, întrucît elevii ridică în clasă probleme pe care nici programa, nici manualele (vechi) nu le-au prevăzut. De pildă, învățînd întrebările cu care se află atributul, elevii au descoperit singuri că (în afară de substantiv și adjectiv) atributul poate fi exprimat și prin numeral. Probele scrise de control au relevat — atît în clasa experimentală (37 subiecți din 39), cît și în clasa de control (24 subiecți din 39) — că elevii pot determina fără greutate atributul exprimat prin numeral. Situația a fost asemănătoare pentru complementul exprimat prin pronume personal: elevii (38 din 42 — la clasa experimentală și 22 din 39 — la clasa de control) l-au recunoscut cu ușurință în analiza textelor special construite pentru această verificare.

Păstrarea unei continui legături între cunoștințele de morfologie și cele de sintaxă (posedate de elevi) asigură consolidarea cunoștințelor dobîndite la fiecare din aceste sectoare ale gramaticii, contribuie la mai buna înțelegere a fenomenelor de limbă, pregătește și facilitează abordarea studierii — în clasa următoare — a problemelor mai dificile de limbă (cea dintîi dintre aceste probleme — cazurile substantivului — se sprijină tocmai pe înțelegerea raportului dintre funcția sintactică și forma substantivului).

La clasa a V-a, în situația de fapt a anului acestuia (programe noi, manuale vechi), cercetarea noastră a constatat unele cazuri de flagrantă inconsecvență în programă și în manual și a încercat o punere de acord.

Programa clasei a V-a prevede studierea formelor accentuate și neaccentuate ale pronumelor personale, comunicîndu-se elevilor termenii de „accentuat" și „neaccentuat", în mod declarativ, fără cunoașterea sensului lor, întrucît noțiunea de „accent" se predă mai tîrziu, în clasa a VI-a.

În această situație, se punea problema: dacă elevii clasei a V-a pot înțelege că în vorbirea noastră sînt unele cuvinte care au accent, iar altele care n-au accent; dacă elevii acestei clase pot deosebi (sau nu) aceste cuvinte. Dacă lucrul se dovedea posibil, se puteau atunci preciza și unele aspecte ale regulii de întrebuințare a liniuței de unire — foarte vagă în manual. Experimental, s-a încercat comunicarea de „accentuat" și „neaccentuat" în legătură cu studierea formelor de pronume personal, plecîndu-se de la (elemente cunoscute) identificarea cuvintelor alcătuite din mai multe silabe sau numai dintr-una, observarea directă a modului rostirii și legării în scris a două cuvinte care alcătuiesc o silabă, a legării unui cuvînt cu o parte a altui cuvînt etc.

Cercetarea a arătat că elevii au reușit — astfel — să înțeleagă precis două cazuri concrete de întrebuințare a liniuței de unire în scrierea pronumelor personale neaccentuate.

În dictarea de control (cu recunoașterea pronumelor personale și cu motivarea întrebuințării liniuței de unire), la clasa experimentală 29 din 35 elevi au scris corect și au explicat just de ce în unele cazuri au legat pronumele personal cu liniuță și de ce în alte cazuri nu l-au legat (în

clasa de control, nivelul motivării conștiente a regulii s-a menținut la indicații vagi).

Pentru a preveni asemenea situații dificile, propunem ca programa cl. a V-a să aducă la capitolul de „Fonetică" următoarele precizări: „Silaba. Cuvinte alcătuite din mai multe silabe. Cuvinte alcătuite dintr-o singură silabă. Două cuvinte rostite într-o silabă. Două cuvinte rostite într-o silabă și legate în scris prin liniuța de unire. Un cuvînt rostit într-o silabă cu o parte dintr-un alt cuvînt și legat de acesta prin liniuță de unire". Tot la clasa a V-a, propunem ca la tema „Pronumele personal" programa să indice în mod explicit: „Întrebuințarea liniuței de unire la formele neaccentuate ale pronumelui personal — înainte și după verbul de care depinde".

O altă inconsecvență a programei pentru clasa a V-a apare în situația următoare: predarea noțiunilor de adjectiv cu o terminație și cu două terminații, predarea celor 4 conjugări pe baza terminației infinitivului și — în general — predarea flexiunii (declinare, conjugare), fără ca elevii să aibă noțiunile fundamentale de „rădăcină" și „terminație". S-a încercat experimental predarea acestora în legătură cu conjugarea verbului și nu s-a înregistrat nici o dificultate. În proba de control dată la sfîrșitul studierii temei „Verbul", s-a cerut elevilor clasei experimentale să scrie persoana a II-a a verbului „a trăi" la indicativ prezent, imperfect, perfect simplu și mai mult ca perfect și să despartă rădăcina de terminație. Rezultatul a fost: 24 din 35 elevi au despărțit corect terminația de rădăcina verbului, greșeala celorlalți constînd în a nu fi scris timpul sau persoana cerută. Propunem să se introducă — în programa clasei a V-a noțiunile de rădăcină și terminație în capitolul introductiv la studiul morfologiei.

În concluzie, cercetarea noastră privind problemele de conținut la limba romînă arată că planul și programa respectivă cuprind clare perspective de dezvoltare a conținutului procesului de învățămînt la această disciplină.

Cele cîteva lipsuri semnalate pot fi remediate, așa cum reiese din propunerile noastre, prin: includerea — în programa diverselor clase — a unor noțiuni simple și accesibile, prin repartizarea mai echitabilă — pe clase — a unor cunoștințe de limbă, printr-o consecventă respectare a succesiunii materialului propus a fi studiat, prin includerea cîtorva precizări — explicații — necesare atît predării, cît și elaborării viitoarelor manuale școlare (la cap. morfologie și sintaxă: funcția sintactică a părților de vorbire și modul exprimării părților de propoziție la cl. a IV-a; la cap. fonetică: la lecția introductivă a cap. morfologie și la tema pronumele personal la cl. a V-a).

Cercetarea noastră la clasa a V-a a încercat să verifice și o altă ipoteză — legată de problemele studierii limbii — și anume: *pe fondul unor cunoștințe de gramatică și a unui vocabular cu ajutorul căruia elevii să-și reprezinte valoarea concretă a cuvintelor, compunerile pot*

constitui mijlocul principal de unificare a mecanismelor limbajului oral, vizual și auditiv într-un sistem care să ducă cu cele mai bune rezultate la însușirea conștientă a limbii, și de aici la dezvoltarea corectă a limbajului scris și oral, la dezvoltarea gîndirii elevilor.

Inițial s-au stabilit trei obiective de bază pentru a fi urmărite în cercetare. Ulterior însă, a fost adăugat și obiectivul patru, dat fiind importanța lui pentru însușirea conștientă, la un nivel mai ridicat al limbajului de către elevi, în special în clasele mai mari ale școlii de 8 ani.

Astfel ne-am propus să urmărim, în primul rînd, însușirea de către elevi a unor cunoștințe despre regulile ce trebuie respectate în scrierea compunerilor: așezarea textului în pagină, alcătuirea planului și importanța lui pentru compunere, felul cum trebuie alese, ordonate și formulate ideile pentru compunere și etapele redactării unei compuneri.

Obiectivul al doilea și al treilea privind mai mult problemele de conținut n-au fost considerate mai importante decît primul obiectiv, cel puțin în etapa inițială a sistemului nostru: alegerea corectă a cuvintelor necesare formulării și exprimării ideilor (corespondența între cuvînt și obiect; asocierea cuvintelor ș.a.).

În cadrul obiectivului trei, s-a urmărit alegerea conștientă a formelor corecte pe care le poate avea cuvîntul într-un anumit context și aplicarea conștientă a regulilor ortografice.

Obiectivul patru, care a fost introdus după prima etapă a cercetării, a constat în felul în care elevii reușesc să aleagă independent, adecvat modurile de expunere în raport cu conținutul ideilor.

Cercetarea a început în acest an școlar la clasa a V-a și va continua în anii următori cu clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a. La baza cercetării se află o programă experimentală pentru compuneri care a prevăzut un număr de 30 de ore anual, în loc de 13 ore cît prevedea programa actuală a M.I.

Pentru a nu supraîncărca planul de învățămînt cu o oră în plus la obiectul limba romînă, la clasa experimentală s-a recurs la o reîmpărțire a orelor de lectură pe teme și a celorlalte ore puse la dispoziția profesorului. A rămas neschimbat numărul de ore repartizat pentru cunoștințele de gramatică.

Cercetarea a fost organizată la o clasă a V-a de la Școala de 8 ani nr. 143 din București.

Studierea materialului faptic cules în anul școlar 1961/1962, atît la clasa experimentală cît și la clasa de control cu ajutorul metodei observației, a anchetelor și a analizei lucrărilor scrise — ne-au dus la unele concluzii deosebit de interesante și de valoroase pentru școala noastră.

În primul rînd, sporirea numărului de ore de compunere, (o oră pe săptămînă) și micșorarea numărului de ore de lectură la clasa a V-a nu afectează cu nimic sarcinile programei actuale. Dimpotrivă, așa cum va rezulta din considerațiile de mai jos, elevii au putut parcurge cu mai multă eficacitate și într-un timp mai scurt toată partea referitoare la lectură.

In al doilea rînd, obiectivele propuse pentru a fi realizate în cadrul programei noastre experimentale au fost realizate în cea mai mare parte.

Astfel toți elevii clasei experimentale cunosc și aplică regulile necesare a fi respectate în scrierea compunerilor, în special se remarcă ordinea textului, ca așezare în pagină, faptul că ei determină în general rostul planului pentru o compunere și corelația dintre diferitele verigi ale planului. Dacă în procent de peste 90% elevii au reușit să realizeze în cadrul lucrărilor de control de la sfîrșitul anului alegerea corectă a ideilor pentru compunere și așezarea lor în plan într-o ordine logică, într-un procent mai mic sînt elevii care au putut formula corect ideile în plan. Mai găsim destul de frecvent formulări de idei în care verbul este pus la infinitiv sau alt mod nepersonal, „Plecarea mea la țară", „Privirea mea la fereastră" (eleva C.I.), sau idei formulate astfel „Cum era timpul"; „Cînd am ajuns în U.R.S.S." (elevul S.N.) ș.a. Cu toate acestea, procentul elevilor din clasa experimentală care au formulat corect ideile în plan este net superior față de cel al elevilor din clasa de control. Acest fapt se explică prin repetarea frecventă și aplicarea în practică a cerințelor în privința modului de exprimare a ideilor.

Rezultate superioare au obținut elevii clasei experimentale — în comparație cu clasa de control — și în privința folosirii planului în vederea elaborării unei compuneri. Toți elevii clasei experimentale au înțeles rostul planului, și la lucrarea de control s-au folosit de plan în dezvoltarea compunerii. Doar doi elevi din 30, nerespectînd indicațiile cercetătorului, au trecut direct la redactarea compunerii, fără a face planul. Pentru elevii clasei de control, cerința de a face mai întîi un plan al compunerii, a constituit pentru mulți o piedică și un motiv să nu realizeze compunerea. Cei mai mulți elevi însă fie că n-au făcut deloc planul compunerii, sau au reprodus încă odată sub formă identică „planul" (care era de fapt compunerea sub formă redusă), fie că au făcut un plan foarte sumar, indicînd doar verigile lui sau cîteva idei pe care nu le-a dezvoltat mai departe în cadrul compunerii.

La rezultate valoroase s-a ajuns și în privința alegerii cuvintelor cu sens adecvat exprimării ideilor, a transformării unei părți a vocabularului pasiv în vocabular activ la elevii clasei experimentale, într-o măsură mai mare față de elevii din clasa de control și din celelalte clase.

Se constată, de asemenea, un nivel mai ridicat la elevii din clasa experimentală și în privința alegerii conștiente a formelor cerute, conform normelor gramaticale însușite, a cuvintelor și integrarea lor corectă în propoziții și fraze.

Cercetarea noastră, în legătură cu contribuția compunerilor la dezvoltarea limbajului oral și scris a scos la iveală și alte probleme, neprevăzute în planul de cercetare inițial, a căror rezolvare contribuie la ridicarea eficienței orelor de limba romînă — în general — și a celor de compunere — în special.

După prelucrarea definitivă a materialului faptic, rezultatele cercetării vor face obiectul unui material special.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРЕПОДАВАНИЯ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА В I-V КЛАССАХ

(Резюме)

В общих чертах авторы статьи приводят выводы, вытекающие из анализа того, что предусмотрено планом и программой восьмилетней школы по вопросам обучения румынскому языку в I-V классах.

Они подчёркивают также, что ценным условием перспективы развития содержания, является научное обоснование данного содержания, его постоянная связь с практикой.

В подкрепление предложений по улучшению программы и по направлению разработки новых учебников, в статье приводятся некоторые результаты проведенного исследования в школе в 1961-62 учебном году.

В статье описывается и опытная проверка варианта программы по литературному чтению для V-го класса (отличительная её черта — один час для сочинений).

QUELQUES OBSERVATIONS CONCERNANT LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT DU ROUMAIN, DANS LES CLASSES I—V

(Résumé)

L'article présente, en grandes lignes, les conclusions tirées à la suite de l'analyse des prévisions du plan et du programme de l'école de 8 ans, relativement aux problèmes de l'étude de la langue roumaine dans les classes I—IV.

On souligne — comme une précieuse garantie des perspectives du développement du contenu — les fondements scientifiques de ce contenu, sa liaison continuelle avec la pratique.

L'article présente — à l'appui des propositions d'amélioration du programme et de l'élaboration des nouveaux manuels — quelques-uns des résultats de la recherche entreprise dans différentes écoles, au cours de l'année 1961—1962.

On présente aussi — sommairement — l'expérimentation d'une variante, dans le programme de lecture littéraire pour la V-e classe ayant trait aux compositions des élèves.

PREDAREA LIMBII RUSE IN CLASA A II-a

EUGEN NOVICICOV

Cercetător la Institutul de ştiinţe pedagogice

După cum se ştie, datele psihologiei şi pedagogiei atestă posibilitatea învăţării limbilor străine cu mai mult succes de către elevii de vîrstă şcolară mică, datorită plasticităţii sistemului nervos al acestor elevi, posibilităţii de a realiza legături temporare deosebit de trainice şi de a forma mult mai uşor noi deprinderi articulatorii [1]. În consecinţă, noi considerăm că centrul de greutate în predarea limbii ruse şi în general al limbilor străine se poate deplasa de la clasele mari (IX—XII) la clasele mici (II—VIII) [2].

Pentru a constata posibilităţile pe care le oferă clasele mici în ceea ce priveşte volumul materialului de limbă ce poate fi însuşit de elevi, metodele şi procedeele de predare în aceste clase, Institutul de ştiinţe pedagogice a iniţiat o cercetare experimentală de durată mai lungă. În anul şcolar 1961—1962 cercetarea s-a desfăşurat în două clase a II-a de la Şcoala de 8 ani nr. 143 din Bucureşti. Ministerul Învăţămîntului a aprobat modificarea planului de învăţămînt al acestor clase în sensul adăugirii a 2 ore de limbă rusă (săptămînal).

Întrucît în special perioada introductivă orală necesită un contact mai frecvent cu clasa, una din ore a fost împărţită în două jumătăţi;

---

[1] Vezi problematica, mai detaliat, la Чистяков Г. А., Усвоение иностранного языка на различных возрастных ступенях, Иностранные языки в школе, 1959,2.

[2] Această problemă îşi găseşte deja o rezolvare practică în U.R.S.S. prin organizarea unor şcoli în care învăţarea unei limbi străine începe în clasa a II-a, urmînd ca în clasele mari să se predea în această limbă mai multe obiecte prevăzute în planul de învăţămînt. Subliniem, de asemenea, că Hotărîrea Consiliului de Miniştri al U.R.S.S. (iunie 1961) prevede deschiderea în 1961—1965 a nu mai puţin de 700 de şcoli de cultură generală cu predarea unor obiecte într-o limbă străină, precum şi trecerea — din anul şcolar 1961/1962 — a şcolilor-internat la instruirea după planurile şi programele şcolilor mai sus menţionate.

Predarea limbilor străine la clasele mici a constituit şi obiectul unei conferinţe a Institutului U.N.E.S.C.O. pentru educaţie (9—14 aprilie 1962), unde s-au discutat rezultatele obţinute pînă în prezent şi problematica cercetărilor viitoare.

în acest fel elevii aveau lecții de limba rusă de trei ori pe săptămînă (25 minute + 50 minute + 25 minute). Toate lecțiile au fost ținute de cercetătorul Institutului (cîte 80 de lecții în fiecare clasă).

Metodica cercetării. Pentru elucidarea problemelor de conținut și metodică a predării au fost fixate două variante:

Varianta A (clasa a II-a A)

1. curs introductiv oral — . . . . . 42 ore
2. predarea alfabetului — (citirea și scrierea concomitent) . . . . . 38 ore

Varianta B (clasa a II-a D)

Avînd în vedere interferențele care apar în procesul însușirii scris-cititului din cauza diferențelor dintre literele de tipar și cele de mînă, în această variantă se face întîi predarea literelor de tipar și numai după aceea a literelor scrise de mînă.

1. curs introductiv oral — . . . . . 42 ore
2. predarea alfabetului (formarea priceperilor și deprinderilor de *citire*) . . . . . 19 ore
3. predarea alfabetului (formarea priceperilor și deprinderilor de *scriere*, inclusiv lecțiile recapitulative) . . . 19 ore

În întreaga perioadă a experimentului au fost înregistrate observații referitoare la desfășurarea procesului de însușire a limbii ruse de către elevi. Pentru a verifica nivelul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor au fost date — conform planului de cercetare — probe de control (7+7 — cu întreaga clasă sau prin sondaj). Înregistrarea în cadrul probelor de control a fost făcută pe bandă de magnetofon (probele din perioada introductivă orală, probele de citire și de exprimare orală din perioada predării alfabetului) sau în caietele elevilor (probele privind formarea priceperilor și deprinderilor de scriere).

I. Perioada introductivă orală

În această perioadă (identică în ambele variante) s-a urmărit:

a) însușirea de către elevi a unui fond lexical necesar pentru perioada predării alfabetului;

b) formarea la elevi a deprinderilor de diferențiere după auz și de înțelegere a cuvintelor exprimate în limba rusă de către profesor sau de alți elevi din clasă ;

c) formarea deprinderilor de pronunțare a cuvintelor prevăzute pentru însușire ;

d) însușirea unor construcții-tip dintre cele mai frecvente în limba vorbită.

Selecționarea materialului de limbă predat în această perioadă s-a făcut după următoarele criterii :

a) criteriul tematic : cuvintele au fost selecționate pe anumite teme pentru a oferi posibilitatea organizării unor conversații cu o legătură logică (clasa, obiectele elevului, casa și familia elevului) ;

b) criteriul accesibilității fonetice : au fost alese cuvinte cît mai scurte și mai apropiate de fonetismele caracteristice limbii romîne ;

c) în ceea ce privește construcțiile, criteriul de alegere al acestora a fost *frecvența lor în vorbirea dialogată ;*

d) un criteriu general, atît pentru cuvinte, cît și pentru construcții, a fost cel impus de *necesitățile procesului de predare a alfabetului :* s-a încercat ca elevii să-și însușească cea mai mare parte a cuvintelor care vor fi folosite în perioada predării literelor.

Materialul lexical predat în această perioadă este format din următoarele grupe :

Substantive : бабушка, ваза, вилка, дверь, двор, девочка, дерево, дом, доска, забор, карандаш, картина, кафедра, класс, книга, ковер, комната, линейка, ложка, мама, мел, нож, обед, олень, окно, папа, парта, пенал, перо, пионер, резинка, ручка сад, стакан, стена, стол, стул, трава, улица, ученик, ученики, ученица, ученицы, хлеб.

Verbe : говорю, готовит, иду, идешь, идут, стоит, сидит, рисует, читают, играют, работают, слушают.

Pronume : я, ты, он, она, кто, что, мой, моя, твой, твоя, это.

Adjective : красный,-ая, желтый,-ая, черный,-ая, белый,-ая, зеленый,-ая, маленький,-ая.

Diferite : да, нет, не, тут, там, где, вот, дома, по — русски, и, на, у меня, у тебя, у него, у нее.

Construcții : 1. Это . . . . . ? Да, это . . . . .
2. Что это ? Это . . . . . Кто это ?
3. Это . . . . . ? Нет, это ?
4. Ты ученик ? Да, я ученик.
5. Пионер стоит.
6. Как тебя зовут ? Меня зовут . . .
7. Где . . . . . ? . . . . . на . .-е
8. Это черный карандаш. Это красная ручка.
9. Что у тебя в сумке ? у меня в сумке . . . . .

În cadrul materialului de limbă se pot include o serie de *expresii uzuale,* folosite în timpul desfășurării activității din clasă: Здравствуйте ! До свидания ! Садитесь ! Встаньте ! Хорошо ! Иди на место !

Activitatea desfășurată în această perioadă a impus folosirea unor *procedee metodice variate*, condiționate de necesitatea menținerii atenției elevilor asupra materialului dat.

În introducerea cuvintelor noi, procedeul metodic a fost dictat de cuvîntul respectiv, urmărindu-se — ca linie orientativă :

a) să se facă apel la legătura directă dintre cuvînt și obiectul purtător al acestei denumiri și b) renunțarea — în măsura posibilității — la traducerea în limba maternă. Astfel, au fost folosite următoarele procedee :

— ilustrarea cuvîntului prin însuși obiectul purtător al acestui nume: парта, книга, доска s. a.

— folosirea (desenului) obiectului : дом, забор, сад;

— ilustrarea prin acțiune : читает, рисует, сидит;

— desenarea pe tablă : стакан, хлеб;

În fixarea materialului de limbă s-au folosit : reproducerea cuvîntului, conversația (profesor-elev, elev-elev), formularea întrebărilor de către elevi, povestirea, învățarea versurilor, jocurile dinamice și statice, înlocuirea unui cuvînt prin altul în construcțiile-tip.

Observații asupra însușirii materialului de limbă

Volumul materialului de limbă. Din desfășurarea lecțiilor, precum și din sondajele făcute pe parcursul întregii perioade rezultă că volumul de material de limbă predat *nu depășește* posibilitățile de asimilare ale elevilor în această perioadă. Mai mult, putem spune că acest volum *reflectă* — bineînțeles, cu oarecare aproximație — posibilitățile reale de însușire a limbii ruse în condițiile date. De altfel, stabilirea volumului de material de limbă care poate fi însușit de elevii clasei a II-a constituia și unul din obiectivele cercetării noastre. (Acest considerent a și impus dozarea materialului predat). Criteriile de selecționare calitativă au fost, de asemenea, corespunzătoare scopului propus.

Formarea deprinderilor articulatorii și însușirea accentului. În acest stadiu de însușire a limbii percepțiile fonematice ale elevilor, provocate de exprimarea orală în limba rusă a unei alte persoane, sînt mai imprecise, mai nediferențiate decît același gen de percepții provocate de exprimarea în limba romînă (limbă maternă). Din această cauză, elevii aud sunetele limbii ruse — și le pronunță — trecîndu-le prin tiparul normelor auditive și articulatorii ale limbii romîne. De ex. a) pronunțarea consoanelor moiate în: дверь, дедушка, книга, după modelul cons + e(i) în limba romînă ; b) pronunțarea vocalelor *o, e* în poziție neaccentuată окно, дерево, пенал, пионер) se apropie, de asemenea, de un model romînesc : o, e, i.

Pe măsură ce se însușește un material de limbă din ce în ce mai bogat, perceperea materialului de limbă devine mai precisă, mai diferențiată și contribuie la perfecționarea noilor deprinderi articulatorii. Subliniem că deja la această vîrstă stereotipiile dinamice ale pronunțării

în limba maternă sînt destul de trainice, ceea ce împiedică într-o măsură însemnată formarea numai pe calea imitației a unor deprinderi articulatorii — puțin diferențiate de cele formate pentru limba maternă. Acest fapt impune uneori folosirea — chiar în această perioadă — a explicațiilor cu privire la poziția diferitelor organe ale aparatului fonator în producerea unor sunete, precum și efectuarea unor exerciții speciale de diferențiere (compararea sunetelor în cuvinte cu valori semantice diferite, compararea cuvintelor cu fonetisme apropiate în limba rusă și romînă).

Caracterul mobil al accentului în limba rusă oferă posibilitatea de a pronunța greșit unele cuvinte prin răspîndirea accentului de la o serie de cuvinte la altele. De asemenea, se observă la elevi tendința de a folosi accentul îndeosebi pe prima silabă a cuvîntului.

Pentru a preîntîmpina și evita greșelile de acest gen s-au folosit exerciții de grupare a cuvintelor după locul accentului.

парта	пенал
ручка	доска
книга	стена
кафедра	окно

Inaintea introducerii unui cuvînt nou s-au repetat cuvintele care au accent pe aceeași silabă, ca și cuvîntul care trebuia introdus:

доска	(cuvînt cunoscut)
стена	(cuvînt cunoscut)
трава	(cuvînt nou)

Însușirea lexicului, a construcțiilor-tip și dezvoltarea vorbirii. Observațiile noastre au confirmat dependența gradului de însușire a lexicului de modul de introducere a cuvintelor în vorbire: cuvintele introduse folosind mijloace intuitive (obiectul respectiv, imaginea lui, acțiunea) au fost însușite mai bine decît cele introduse prin traducere. În însușirea unor cuvinte apar fenomene de interferență, datorită, fie unor tipare fonetice apropiate, existente în limba romînă — мел (к) (melc), — fie unor cuvinte rusești însușite cu puțin înainte — дедушка (бабушка)

Construcțiile-tip care diferă de corespondentele lor cu aceeași valoare din limba romînă (folosirea prepoziționalului în răspunsurile cu где, acordul adjectivului cu substantivul) se însușesc la început numai pe baza cîtorva exemple (cu elemente lexicale cunoscute) și numai după fixarea lor se trece la înlocuirea în construcție a unui element lexical cu altul. Procedeul ni se pare mai potrivit decît cel folosit la clasa a V-a, unde în mod obișnuit se face apel la cunoștințele de gramatică și se conștientizează, de la început, acest proces.

Cea mai potrivită ordine de introducere a substantivelor în construcția: (где?) на...—e s-a dovedit a fi următoarea: a) substantive masculine care nu-și schimbă accentul: пенал — на пенале;

b) substantive feminine care nu-şi schimbă accentul:
— cu accent pe penultima silabă

книга	на книге
парта	на парте

— cu accent pe antepenultima silabă

кафедра	на кафедре

— cu accent pe ultima silabă

доска	на доске
стена	на стене

În construcţia: Нет, это не... elevii manifestă tendinţa de a accentua pe не. Pentru a preîntîmpina această tendinţă greşită se impune folosirea în construcţie a cuvintelor cunoscute care au accentul pe prima silabă.

Нет, это не ручка. Нет, это не сумка.

În dezvoltarea vorbirii, elementul dificil, în această perioadă, îl constituie momentul de trecere de la reproducerea materialului de limbă la folosirea lui creatoare, în dependenţă de situaţia respectivă. Această evoluţie a urmat — în ansamblul exerciţiilor — calea următoare:

— reproducerea cuvîntului, construcţiei-tip, pe baza ilustrării cu acelaşi obiect (desen, acţiune);

— reproducerea pe baza ilustrării cu alte obiecte de acelaşi gen;

— folosirea cuvîntului sau a construcţiei-tip în mod situativ, plecînd de la situaţii noi, neîntîlnite înainte în exerciţii.

II. Perioada predării alfabetului

Materialul lexical nou. În afara cuvintelor şi expresiilor însuşite în perioada introductivă orală, în procesul studierii textelor au fost predate 45 de cuvinte şi expresii noi (exceptînd formele gramaticale ale aceluiaşi cuvînt) читаем-читают, идем-идете: автомобиль, ваш, висит, вода, вы, говорим, город, девочка, жаркое, живет, завод, идем, как хорошо, карта, картины, квартира, компот, красивый, куда, мое, мои, наш, новый, обедаем, объясняет, огород, парк, парты, пионерка, работает, рабочий, река, семья, столица, стройка, тетради, товарищи, трамвай, уже, у нас, урок, фабрика, хорошая, читаем.

Procedeele metodice de introducere şi fixare a lexicului se îmbogăţesc datorită posibilităţilor oferite de citire şi scriere. Astfel, la introducerea lexicului s-a folosit *deducerea de către elevi a sensului* cuvîntului şi *traducerea* după citirea textului. La fixare, în afara conversaţiei, s-au folosit *citirea şi copierea* cuvintelor şi propoziţiilor, scrierea după dictare, completarea propoziţiilor cu cuvinte date.

Problemele însuşirii alfabetului. Dacă priceperile şi deprinderile de pronunţare se pot perfecţiona continuu, în decursul întregii perioade de învăţare a limbii, scrierea presupune însuşirea de la început a unui nou sistem grafic, în care nu se mai păstrează unitatea semnului şi semni-

ficației specifice în alfabetul latin. *Sînt necesare noi legături temporare care în parte vin în contradicție cu același tip de legături temporare formate o dată cu însușirea alfabetului romînesc.*[1] Astfel, analizînd alfabetul rusesc în comparație cu cel romînesc, avem următoarea situație:

a) litere care reprezintă aceeași asociere semn-sunet: A, a; *A, a*; O, o; K k, M, m ș.a.

b) litere identice ca grafie, dar deosebite ca semnificație: B, *b*, b; T, D, g, U, u ș.a.

c) litere diferite ca grafie, dar identice ca semnificație:

Б, б, Д, д, Ш, ш ș.a.

Din analiza sistemului grafic folosit pentru fixarea în scris a limbii ruse rezultă și următorul fapt: *litera scrisă de mînă nu urmează întotdeauna modelul grafic al literei de tipar:*

Г, г, *Г, г*; Д, д, б *Д, д*; Т, т, *Т, т*.

Aceasta duce la *apariția de noi interferențe care îngreuiază formarea asociației corecte și trainice dintre semnul grafic și sunetul pe care îl reprezintă.* Avînd în vedere acest considerent (precum și altele de ordin metodic), am elaborat două variante de predare a alfabetului cu scopul de a constata dacă însușirea, întîi a literelor de tipar și numai după aceea a literelor de mînă, are o influență pozitivă asupra formării priceperilor și deprinderilor de citire și scriere la elevii clasei a II-a.

Clasa a II-a A (varianta A.) În această clasă au fost predate concomitent (adică în aceeași lecție) atît literele de tipar, cît și cele scrise de mînă. Predarea întregului alfabet — inclusiv lecțiile de recapitulare — s-a făcut în 38 de ore.

Clasa a II-a D (varianta B). Aici au fost predate întîi toate literele de tipar (19 ore) și numai după aceea s-a trecut la predarea literelor scrise de mînă (19 ore — inclusiv orele de recapitulare).

Desfășurarea procesului de instruire în două variante ne-a permis să relevăm unele aspecte care pot duce la concluzii hotărîtoare în ceea ce privește organizarea și orientarea metodică a acestei perioade în condițiile date. Astfel, în clasa a II-a D (varianta B) am constatat următoarele (în comparație cu clasa a II-a A — varianta A):

— concentrarea atenției elevilor se face asupra unui singur obiectiv principal: fie însușirea literelor de tipar — în prima parte a perioadei—, fie însușirea literelor scrise de mînă — în a doua parte. Acest fapt prezintă un avantaj simțitor față de clasa a II-a A (varianta A), unde elevii lucrează cu un număr mai mare de elemente noi: două semne de tipar plus două semne de mînă;

— formarea priceperilor și deprinderilor de citire[2] are loc mult mai repede și mai corect, întrucît la fiecare lecție se acordă un timp mai mare pentru exercițiile de citire;

---

[1] Vezi C. Pufan, *Rolul restructurării deprinderii de scris la limba romînă în formarea deprinderii de scris la limba rusă la elevii școlii elementare romînești*, Revista de psihologie, nr. 1—2, 1955.

[2] In predarea alfabetului s-a folosit volumul „*Texte experimentale pentru predarea limbii ruse în clasa a II-a*", București, 1962, editat de Institutul de științe pedagogice.

— dezvoltarea exprimării orale pe baza textului citit are loc în condiții mult mai bune în varianta B, aici lipsind, în prima parte a perioadei, exercițiile necesare formării deprinderilor de scriere;

— formarea priceperilor și deprinderilor de scriere și ortografice are loc într-un ritm mai rapid și mai corect (vezi probele de control) în varianta B, din următoarele cauze:

a) elevii din clasa a II-a D cunosc într-o măsură mai mare decît cei din clasa a II-a A cuvintele care vor fi scrise de mînă, întrucît acestea au fost întîlnite nu numai la lecția în care se predă litera respectivă, ci și în lecțiile următoare (a avut loc o mai intensă fixare a imaginii grafice a cuvîntului). De aici și diferența între rezultatele probelor de control (de copiere și dictare) obținute de elevii celor două clase;

b) întrucît elevii cunosc deja toate literele tipărite, deci și cele care se aseamănă prin grafie (și care în momentul introducerii lor au necesitat exerciții de diferențiere), este mult mai ușor de a sesiza specificul, elementul diferențiator al literelor scrise de mînă.

— Varianta B oferă posibilitatea de a reduce perioada de timp care se scurge de la însușirea orală a unui cuvînt (sau a unei construcții-tip) pînă la recunoașterea lui grafică, fapt care contribuie la prevenirea uitării acestuia.

La cele spuse mai sus s-ar putea obiecta că în varianta B, în prima subperioadă (predarea literelor de tipar), se reduce simțitor rolul temelor pe care le efectuează elevii acasă. Pentru a preveni o astfel de situație, elevii au primit ca teme pentru acasă „scrierea" din litere decupate a unor propoziții din textele situate (în acest scop au fost tipărite de noi alfabetare cu un număr suficient de litere).

Datele rezultate din observațiile referitoare la desfășurarea procesului de instruire în cele două clase, precum și rezultatele probelor de control ne permit să tragem următoarea concluzie: *în condițiile arătate mai sus, predarea limbii ruse în clasa a II-a poate da rezultate mai bune dacă după perioada introductivă orală se trece întîi la formarea priceperilor și deprinderilor de citire și numai după predarea tuturor literelor de tipar se trece la formarea priceperilor și deprinderilor de scriere.*

*

Deși în cercetare nu ne-am propus să facem un studiu comparativ al însușirii limbii ruse de către elevii clasei a II-a, pe de o parte, și elevii clasei a V-a, pe de altă parte, totuși procesul de instruire desfășurat în aceste clase ne-a permis să facem unele constatări (preliminare) cu privire la problema dată. Pentru a verifica justețea observațiilor noastre au fost elaborate probe de control (citirea, descrierea desenelor, conversația tematică, conversația situativă) la care au fost supuși elevii din clasele a II-a și a V-a.

Datele obținute prin probele de control și din observațiile noastre atestă diferențe destul de sensibile în cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor din clasele a II-a și a V-a.

Aceste diferențe sînt condiționate atît de sistemul de predare (programă, metodă), cît și de particularitățile celor două grupe de elevi.

a) Nivelul de cunoștințe la limba maternă a elevilor din clasa a V-a a permis tratarea pe plan teoretic a unor probleme de gramatică (conjugarea verbelor, determinarea formelor de acuzativ și prepozițional la substantive, genul substantivelor, acordul adjectivelor cu substantivele) și creșterea volumului de material lexical (în comparație cu clasa a II-a). Din aceasta rezultă că *elevii clasei a V-a au mai multe cunoștințe decît elevii clasei a II-a după același prim an de predare a limbii ruse.*

b) Datele probelor de control arată însă avantajele predării la clasa a II-a. Acestea sînt următoarele:

— *formarea deprinderilor articulatorii la elevii clasei a doua are loc într-un ritm mai rapid și într-un mod mai corect decît la elevii clasei a V-a.* Deprinderile articulatorii (pentru limba maternă) ale elevilor din clasa a V-a sînt mult mai trainice decît la elevii din clasa a II-a și în consecință influențează mai puternic (impun modelul lor) asupra formării noilor deprinderi de pronunțare în limba rusă.

— posibilitățile mult mai mari pe care le oferă materialul lexical pentru folosirea mijloacelor intuitive în introducerea lui în clasa a II-a determină o însușire trainică, de lungă durată și o trecere mai rapidă a cuvîntului din fondul pasiv în cel activ al vocabularului elevului.

— Existența unei perioade introductive orale în clasa a II-a (mai greu de realizat în clasa a V-a), pregătind trecerea la predarea alfabetului, *previne și elimină o mare parte din principalele greșeli* tipice în citirea elevilor de clasa a V-a, aspect care se resfrînge și asupra exprimării orale a acestor elevi. Din acest punct de vedere, subliniem faptul că greșelile în scriere și citire ale elevilor clasei a II-a și a V-a se deosebesc prin existența a două planuri diferite: a) la elevii clasei a V-a semnul grafic influențează asupra pronunțării; b) la elevii clasei a II-a pronunțarea influențează asupra scrierii. Considerăm că sînt mai ușor de remediat greșelile provocate de influența pronunțării (corecte) asupra scrierii;

— procesul de conștientizare care are loc în clasa a V-a în predarea construcțiilor-tip se dovedește a fi mai puțin viabil decît însușirea acelorași construcții în clasa a II-a cu ajutorul unor procedee care presupun mai puține operații mintale.

★

Activitatea desfășurată în acest an școlar a ridicat în fața noastră o serie de probleme importante, de rezolvarea cărora depind rezultatele finale ale cercetării. Unele dintre acestea țin de materiale didactice folosite, altele de metoda de predare și de conținutul materialului de limbă însușit de elevi.

În ceea ce privește metoda de predare, în următorii doi ani școlari (clasele III—IV) se va accentua în special asupra dezvoltării priceperilor și deprinderilor de comunicare (în care exprimarea orală va ocupa un loc dominant).

Problemele care se cer rezolvate înaintea începerii predării în clasele III—IV sînt următoarele: a) selecționarea lexicului și a construcțiilor-tip care vor fi însușite în această perioadă, b) formele de trecere de la însușirea intuitivă pe plan lexical la generalizarea pe plan conștient a unor construcții-tip, c) determinarea sistemului de exerciții în raport cu materialul de limbă predat. În afară de aceasta, este necesară o îmbunătățire a formelor și a procedeelor de lucru cu materialul didactic și în special cu mijloacele tehnice moderne (imprimările pe bandă de magnetofon, diafilmele, plăcile de patefon), care în primul an de cercetare au adus un aport prețios la însușirea limbii ruse de către elevi.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО II-ом КЛАССЕ

(Резюме)

Бухарестский Институт педагогических наук начал экспериментальное исследование с целью выявить реальные возможности усвоения русского языка учащимися младших классов восьмилетней школы.

В 1961-62 учебном году преподавание русского языка велось в двух вторых классах (два варианта) в школе 143 (Бухарест):

Вариант А: 1. предварительный устный курс . . . . 42 часа
2. преподавание алфавита . . . . . 38 часов

Вариант Б: 1. предварительный устный курс . . . . . 42 часа
2. формирование умений и навыков чтения . . . . . 19 часов
3. формирование умений и навыков письма . . . . . 19 часов

В данной статье автор описывает методику проведения занятий по русскому языку в обоих вариантах.

На основе данных процесса обучения и контрольных проб автор приходит к следующему выводу: усвоение знаний и формирование умений и навыков происходит в лучших условиях во втором варианте.

L'ENSEIGNEMENT DU RUSSE EN II-e CLASSE

(Résumé)

L'Institut des Sciences Pédagogiques de Bucarest a commencé une recherche expérimentale dans le but de mettre en relief les possibilités réelles qu'ont les élèves des petites classes de l'école de 8 ans, d'apprendre la langue russe.

Au cours de l'année scolaire 1961—1962, on a enseigné le russe dans deux classes de II-e (en deux variantes), à l'école Nr. 143 de Bucarest.

Variante A. 1. Cours introductif oral . . . . . 42 heures
2. L'alphabet . . . . . 38 heures

Variante B. 1. Cours introductif oral . . . . . 42 heures
2. Formation des aptitudes à comprendre et des habitudes de lire . . . . . 19 heures
3. Formation des aptitudes à comprendre et des habitudes d'écrire . . . . . 19 heures

Dans cet article, l'auteur présente la méthode du déroulement des leçons de russe selon les deux variantes.

Sur la base des données du processus d'instruction et des épreuves de contrôle, l'auteur arrive à la conclusion suivante: l'appropriation des connaissances et la formation des aptitudes à comprendre et des habitudes se fait en de meilleures conditions dans la seconde variante.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

UNELE PROBLEME ALE PREDĂRII ZOOLOGIEI IN ŞCOALA DE 8 ANI

Sistemul de predare a ştiinţelor naturale în planul de învăţămînt al şcolii de 8 ani are o structură nouă. Atît prin repartiţia pe clase a disciplinelor: zoologie, botanică, anatomia şi fiziologia omului, noţiuni de agro şi zootehnie ş.a., cît şi prin organizarea internă a conţinutului fiecărei discipline, acest sistem ridică în faţa cadrelor didactice care predau ştiinţele naturale, cîteva probleme demne de luat în seamă. Importanţa teoretică a problemelor alături de necesitatea rezolvării lor practice justifică — după părerea noastră — şi interesul crescut al cercetărilor psihopedagogice pentru acest domeniu.

Este firesc ca după un an de aplicare a noului plan de învăţămînt discuţiile privind predarea ştiinţelor naturale în şcoală să se axeze mai ales pe problemele zoologiei, care acum se predă pentru prima oară la clasa a IV-a şi care este un obiect important.

Aprecierea eficienţei învăţării zoologiei în clasa a IV-a trebuie făcută din două puncte de vedere. În primul rînd, trebuie apreciat în ce măsură predarea acestui obiect din noul sistem corespunde scopului şi sarcinilor şcolii de 8 ani, şi în al doilea rînd, trebuie cercetat în ce măsură reuşesc elevii să-şi însuşească volumul de cunoştinţe prevăzut de programa cursului de zoologie, studiat la clasa a IV-a.

Şcoala de 8 ani are ca scop să asigure elevilor un orizont de cultură generală mai larg decît şcoala de 7 ani, să realizeze o mai strînsă legătură a învăţămîntului cu viaţa, să formeze la elevi deprinderi practice de muncă mai temeinice, să întărească şi să dezvolte şi mai mult educaţia comunistă a elevilor. [1]

La realizarea acestui scop, o contribuţie însemnată trebuie să aducă şi predarea zoologiei, care atît prin conţinutul ei, cît şi prin logica internă a obiectului, ajută la formarea concepţiei materialiste a elevilor, la înţelegerea deterministă a dezvoltării fenomenelor din lumea animală, pregătind totodată însuşirea eficientă a cunoştinţelor de zootehnie — ramură de producţie de mare însemnătate în ţara noastră. Din seria de probleme privind predarea zoologiei în şcoala de 8 ani, se desprind în primul rînd cele legate de sarcinile studierii acestui obiect.

---

[1] Şcoala de 8 ani în R.P.R., — Proiect — *Bucureşti, 1961, p. 14.*

Pe de altă parte, considerînd nivelul de pregătire al elevilor de clasa a IV-a și experiența lor școlară redusă, în ceea ce privește cunoașterea științifică a animalelor, documentele școlare ale Ministerului Învățămîntului prevăd că la predarea acestui obiect să se procedeze: „...mai mult descriptiv, punîndu-se accent pe morfologia animalelor". [1]

Trebuie să recunoaștem însă că satisfacerea concomitentă a acestor două cerințe este deosebit de dificilă. Morfologia externă ne oferă o cunoaștere generală a lumii animale, a varietății ei. Ea permite inventarierea naturii, dar nu și înțelegerea esenței acesteia. Or fără cunoașterea laturilor esențiale ale vieții animale, omul nu poate avea o poziție consecvent științifică față de ea și nici nu poate stăpîni și transforma lumea animală în procesul activității sale practice. Din acest punct de vedere, apare deosebit de evidentă necesitatea unor cunoștințe științifice de fiziologie animală.

Explicarea cauzală, deterministă a fenomenelor vieții animalelor și înțelegerea raporturilor dinamice dintre organism și mediu sînt posibile, chiar și la nivelul elevilor mici, numai în condițiile respectării unei anumite ordini — a celei naturale — în predarea cunoștințelor de zoologie.

Practica mai multor școli dovedește că ideea dezvoltării istorice a organismelor animale — evoluția lor, de la cele mai simple pînă la cele mai complexe, inclusiv organismul uman — poate fi greu însușită, dacă în procesul predării nu se respectă logica internă a obiectului zoologiei.

Constatările studiului nostru au la bază: datele obținute la această disciplină în cadrul experimentării sistemului predării pe obiecte la clasele I—IV, de către mulți profesori (sintetizate în numărul prezent al revistei); observațiile autorilor [2] în urma asistenței la circa 100 de lecții desfășurate în 7 școli din Capitală; discuții și anchete făcute cu profesorii și învățătorii care predau zoologia la clasa a IV-a; cercetarea experienței pozitive a 5 cadre didactice care predau acest obiect în școala de 8 ani; analiza pe bază de referate și discuții în colective unite de cercetători, metodiști, pedagogi, psihologi și practicieni [3] care lucrează efectiv în școală, a programei și manualului de zoologie pentru clasa a IV-a, în vigoare în anul școlar 1961/1962.

În afara școlilor din București s-au făcut investigații la Școala medie Gh. Coșbuc din Cluj și Școala de 8 ani nr. 5 din Turda, precum și școala din Gilău, regiunea Cluj avînd în acest fel reprezentată, atît populația școlară din mediul urban, cît și cea din mediul rural. Experimentul de control, totalizînd circa 998 probe obținute de la un număr de peste 720 elevi — respectiv 24 clase — a fost aplicat în două etape — în primul și al treilea trimestru al anului.

---

[1] Idem.

[2] Cercetarea a fost inițiată și efectuată sub conducerea științifică a tov. Conf. univ. P. Popescu-Neveanu.

[3] Mulțumim pe această cale, profesorilor Cociu Elena de la Școala de 8 ani nr. 141; Teodorescu C. — Șc. de 8 ani nr. 150; înv. Ioan M. — Șc. nr. 141, Sepețeanu R. — Șc. medie nr. 32 și Didușcă M. — Șc. nr. 143 din București, care ne-au ajutat la culegerea materialului și a căror experiență o folosim în această lucrare.

Întrebările puse au vizat, pe lîngă volumul de cunoștințe însușite, capacitatea de sinteză și generalizare a fenomenelor, înțelegerea de către elevi a unor procese de bază ale vieții animalelor, explicarea cauzală a modificărilor survenite în organismul animalelor în urma schimbării condițiilor de viață etc.

În literatura de specialitate din țara noastră au mai apărut cîteva studii privind predarea zoologiei în școală. Articolul „Despre formarea concepției materialist-dialectice a elevilor, prin lecțiile de botanică și zoologie" (vezi „Revista de pedagogie" nr. 6, 1960) de R. Codreanu și H. Cherciu, relevă particularitățile însușirii acestor discipline în cadrul vechiului sistem al științelor naturale în școala de 7 ani. Materialul „Despre predarea zoologiei în clasa a IV-a" apărut sub semnătura lui I. Cremer și C. Prichea (vezi „Revista de pedagogie" nr. 1 din 1962, are în vedere posibilitățile pe care le oferă predarea acestui obiect în clasa a IV-a în formarea concepției materialist dialectice, relatînd unele metode și procedee folosite de cadrele didactice în obținerea unor rezultate pozitive în această direcție. Articolul lui M. Zlate „Unele probleme ale însușirii cunoștințelor de științe naturale în școala de 8 ani (vezi „Revista de pedagogie" nr. 5/1962) are meritul de a se fi apropiat de problema formării noțiunilor de zoologie pe calea experimentului psiho-pedagogic.

*

De acord cu unele aspecte pozitive din studiile menționate, datele de care dispunem relevă eforturi meritorii la multe cadre din învățămîntul nostru în predarea zoologiei. Profesorii și învățătorii cu care am colaborat declară că ei afectează un timp special pentru pregătirea lecțiilor la acest obiect; se preocupă de confecționarea materialului, meditează în prealabil asupra problemelor specifice pe care le-ar putea ridica fiecare lecție în clasa lor. Este de remarcat și interesul viu al elevilor pentru cunoașterea vieții animalelor. Activitățile anume organizate în care elevii au prilejul să lucreze cu materialul distribuit, vizitele în grădina sau parcul zoologic, vizitarea muzeului de științe naturale, se dovedesc a fi un real izvor de satisfacție pentru copiii care au prilejul să cunoască mai bine lumea animală.

Multe din metodele și procedeele unor cadre cu experiență didactică ar putea constitui de pe acum exemple utile, demne de o generalizare științifică în viitoarele metodici de predare a zoologiei în școală.

În condițiile mai grele de lucru cu elevii mici, în predarea unui obiect care pretinde o specializare și o stăpînire a unor mijloace metodice adecvate, fără existența unui îndrumător de predare a acestei discipline, multe din cadrele școlii noastre — învățători și profesori — au reușit să obțină rezultate mulțumitoare.

Cu toate acestea, sarcinile majore ale predării zoologiei în școala de 8 ani, rolul sistemului de cunoștințe zoologice, în perspectiva însușirii celorlalte discipline de științe naturale nu pot fi considerate total îndeplinite.

Ca un fenomen general, în cercetările noastre, relevăm dificultatea cu care, elevii de clasa a IV-a înțeleg, la încheierea cursului de zoologie, relațiile de cauzalitate în fenomenele lumii animale. Cei mai mulți din elevii cercetați de noi și care au răspuns și la probele scrise, au dovedit numai sesizarea unor cauze aparente între fenomene. La cererea noastră de a ne explica, de pildă: de ce corpul peștelui a căpătat forma de fus?; sau de ce unele mamifere își schimbă iarna culoarea părului blănii lor?; de ce picioarele din spate ale iepurelui sînt mai lungi? s-au obținut multe răspunsuri finaliste de felul: „Picioarele din spate ale iepurelui sînt mai lungi pentru ca să poată sări mai bine" etc.

Deficiențe importante s-au semnalat în capacitatea de generalizare a cunoștințelor. Clasificările realizate de elevi rămîn încă acelea care au la bază criterii neesențiale, exterioare. În multe cunoștințe aspectul morfologic extern al înfățișării animalelor îl domină pe cel funcțional.

★

Înțelegerea și însușirea proceselor fiziologice ale animalelor necesită și stăpînirea de către elevi a cunoștințelor fizico-chimice elementare: date despre aer, apă, temperatură etc. Dar în condițiile actuale ale școlii de 8 ani, elevii pînă în clasa a IV-a nu primesc într-o formă organizată, sistematică și într-un mod care anume să servească studierii zoologiei, cunoștințele de bază despre natura nevie.

Această stare de fapt a pus și cadrele didactice, care predau zoologia, într-o situație dificilă chiar din primele lecții, unde ei trebuiau să se refere într-o formă — măcar și elementară—, la funcțiile de bază ale organismului animal. Dacă la digestie, circulație, excreție, manualul — și conducîndu-se după manual — și profesorii evită să pomenească de chimismul proceselor respective — la respirație ignorarea cunoștințelor fizico-chimice elementare devine imposibilă. De aceea unele cadre didactice de la Școala de 8 ani nr. 141, nr. 50 etc. au simțit nevoia să depășească cerințele propriu-zise ale programei de zoologie și să dea elevilor noțiunile de gaz, oxigen, bioxid de carbon, uneori folosind în acest scop chiar și unele experiențe simple. Acest procedeu a asigurat, măcar în parte, înțelegerea aspectului vizibil (schimbul de gaze) în respirația pulmonară. Tot astfel, pentru înțelegerea particularităților procesului de adaptare a aparatului bucal la insecte, profesorul de științe naturale de la Școala de 8 ani din Turda, a completat cu succes programa cu predarea elementelor armăturii bucale la aceste animale.

Lipsa corelației predării zoologiei cu predarea unor noțiuni elementare de fizică și chimie, prejudiciază și înțelegerii principiului unității dintre organism și mediu. În acest sens, programa cere ca să se accentueze „caracteristicile imprimate de mediu" (adaptarea și comportamentul). Într-unul din articolele publicate, la care ne-am referit, se menționează just, dar unilateral și incomplet, faptul că „...noțiunea de adaptare nu poate fi înțeleasă în toată complexitatea sa, ținîndu-se seama că nu se

poate introduce, de pildă, noțiunea de selecție naturală...". [1] Selecția naturală promovează adaptările utile, necesare și adecvate condițiilor de mediu. Este însă important să se arate elevilor cum apar aceste adaptări și modificări.

Am dori să subliniem că pentru a înțelege rolul determinant al mediului în dezvoltarea lumii vii, elevii ar trebui să cunoască și factorii prin care acționează acest mediu asupra organismului și măcar în liniile cele mai generale modul prin care se realizează această interdependență (cerință ce ne conduce din nou la recunoașterea necesității elementelor de fiziologie).

Neaxarea studierii animalului pe explicația fiziologiei aparatelor și sistemelor din organism îngreuiază însușirea puținelor elemente de morfologie internă. Este edificator în acest sens rezultatul obținut la întrebarea, în care am cerut elevilor să ne indice: „Prin ce se deosebește tubul digestiv al păsărilor (al găinii) de cel al iepurelui? De ce?"

Faptul că din 287 de elevi nici unul n-a putut să caracterizeze corect aparatul digestiv al iepurelui sau cel al găinii și că în majoritatea cazurilor aceste aparate erau reduse la stomac, rămîne semnificativ. La pasăre, mulți elevi includ în aparatul digestiv, alături de gușă și pipotă, inima și plămînii, conducîndu-se după vecinătatea topografică a acestor organe. Această stare de lucruri demonstrează că noțiunile de anatomie — nefiind legate de rolul funcțional al aparatelor în organism — se mențin chiar în urma studierii zoologiei la nivelul unor noțiuni empirice, ceea ce aduce prejudicii în înarmarea elevilor cu cunoștințe științifice. Observăm că înțelegerea și însușirea temeinică a acestor noțiuni este îngreuiată de însăși succesiunea lecțiilor din manual.

Astfel, în lecția „Hrănirea iepurilor" (pag. 11) prezentarea organizării interne a unui mamifer se face pe sisteme de organe, așa cum de altfel este și normal. În lecția „Găina și curca" (pag. 35) acest fel de prezentare este părăsit, fiind înlocuit cu prezentarea organelor pe regiuni (ce se vede în piept, în abdomen). Considerăm că o astfel de prezentare nu este justificată nici din punct de vedere științific și nici din punct de vedere metodic.

La început elevii învață organele animalului mamifer — ale iepurelui — încadrate în respectivele sisteme funcționale, făcînd în același timp cunoștință cu felul în care trebuie studiat un aparat. Această experiență cognitivă a lor cîștigată, nu mai este continuată atunci cînd învață despre păsări. Manualul insistă — în cazul păsărilor — asupra dispoziției topografice a organelor interne, introducînd astfel un nou criteriu de analiză, care se părăsește apoi în lecțiile următoare. În acest fel nu se pot forma repere constante necesare în elaborarea unui mod tipic de a analiza organismul animal.

Cît privește celelalte noțiuni de bază, ca de exemplu noțiunea de „nutriție" și cea de „înmulțire" se constată că și ele rămîn mai departe

[1] *I. Cremer* și *C. Prichea*: „Despre predarea zoologiei în clasa a IV-a", *Revista de pedagogie nr. 1, 1962, p. 63.*

noțiuni empirice. Elevii afirmă numai că animalele se hrănesc cu iarbă sau cu carne, fără să cunoască nici în liniile cele mai generale procesul digestiei și rolul hranei în organism.

Am putut constata, atît din răspunsurile elevilor, cît și din probele scrise că în privința noțiunii de „înmulțire", ei se mențin și mai departe asupra unor aspecte exterioare cunoscute lor înainte de a fi studiat zoologia (de ex.: „peștele se înmulțește prin icre"; „găina prin pui", iar insectele prin ouă)[1]. Întrebați în mod expres, în probele date: — „Ce este metamorfoza?" și „Care animale se înmulțesc prin metamorfoză?". Atît la clasele la care au predat profesorii de specialitate, cît și la cele unde au predat învățători, numărul răspunsurilor deficitare au fost sub așteptări (vezi tabl. 1).

Tabelul 1

	Răspunsuri corecte și complete	Răspunsuri corecte incomplete	Răspunsuri greșite	N-au răspuns de loc
Clasele experimentale	20,56%	32,62%	19,17%	27,65%
Clasele de control	14,31%	37,73%	28,77%	19,19%

Deși numărul răspunsurilor complete este relativ mai mare, totuși calitatea răspunsurilor denotă că elevii nu au înțeles acest proces (din numărul total de 287 elevi, 50 dintre ei răspund corect). Majoritatea elevilor au înșirat animalele care se înmulțesc prin metamorfoză, omițînd partea întîia a întrebării, adică tocmai însușirile caracteristice ale fenomenului; alții au răspuns prin definiții incorecte sau, în cel mai bun caz, prin definiții descriptiv-enumerative, caracterizînd metamorfoza prin stadiile ei. Un număr mare de răspunsuri au fost fragmentare, elevii identificînd întreg procesul cu unul din stadiile lui (larva, pupa etc.).

Nu poate fi trecut cu vederea, numărul mare de elevi (136) care au dat răspunsuri complet greșite, sau nu au încercat să formuleze nici un răspuns. În răspunsurile complet greșite constatăm necunoașterea a însăși termenului metamorfoză și asimilarea lui cu alte denumiri; de ex.: „metamorfoza este tubul digestiv", sau „metamorfoza este trahee", „metamorfoza este un fluture de mătase".

Chiar și la elevii care au realizat cît de cît o înțelegere mai apropiată de real a transformărilor prin metamorfoză, imaginea acestui proces a rămas schematică („metamorfoza ne arată că puiul de animal nu iese

[1] Fenomene similare au fost semnalate și în condițiile unei predări necorespunzătoare a cunoștințelor de botanică (Vezi art. P. Popescu-Neveanu și colaboratorii, „Revista de pedagogie", nr. 11/1961.

imediat", au relatat unii elevi sau: „metamorfoza înseamnă că din ou se face vierme și din vierme un fluture"), fără înțelegerea cauzelor acestor transformări.

Or, dacă acest fenomen bio-fiziologic, cel mai accesibil prin caracterul său intuitiv și care poate ilustra vădit evoluția și transformarea vie de la o fază la alta, rămîne atît de deficitar însușit, cît de greu va fi elevilor să înțeleagă fenomenul înmulțirii la animalele vertebrate și apoi rolul reproducerii în îmbunătățirea raselor.

Situația devine și mai dificilă în cazul studierii fenomenelor de comportament la animale. Programa la clasa a IV-a nu prevede studierea sistemului nervos. În lipsa acestor cunoștințe înțelegerea științifică a vieții și comportării animalelor nu este posibilă. Problema conduitei instinctive la animale — atît de importantă în formarea concepției naturalist-științifice a elevilor — nici măcar în modul cel mai elementar, nu poate fi abordată în condițiile date.

Ca o consecință a faptului că funcțiile de nutriție, precum și cele de relație pe baza activității sistemului nervos, nu se tratează la cursul de zoologie în școala de 8 ani, nu se realizează formarea noțiunii științifice de *animal*, esențială în cunoașterea obiectului acestei discipline.

★

Din asistențele efectuate la lecții s-a desprins ca un fapt pozitiv *străduința cadrelor didactice de a sublinia dependența organismului animalelor de condițiile mediului.* Adesea profesorii cer ca elevii să motiveze diferitele particularități ale structurii și înfățișării externe a animalelor în funcție de condițiile în care ele s-au dezvoltat.

La lecții întîlnim asemenea întrebări: „De ce sînt de lungimi diferite membrele anterioare și cele posterioare la broasca de lac?" „Cum se explică forma deosebită a calcanului față de alți pești?" etc.

Răspunsurile pe care le dau elevii arată însă că aceștia nu înțeleg totdeauna sensul precis al întrebării; în explicarea fenomenului nu caută relația cauzală, determinantă. De multe ori întrebarea „De ce?", pusă cu intenția de a releva cauzele, este urmată de răspunsuri care indică scopuri anticipate. În loc ca elevii să judece și să răspundă prin: „din următoarele cauze...", ei se străduiesc să arate: „pentru că...", stabilind avantaje pentru animal, atribuindu-i intenții — transpunînd în viața animalului unele însușiri ale omului.

Mai bune în acest caz s-au dovedit a fi întrebările diferențiate, pe care le-am introdus experimental în cadrul cercetării și care cer motivări precise pentru o serie de corelații evidente dintre organism și mediu, ca de pildă: „Din ce cauză cîrtița nu are ochi?"; „Ce însușiri noi a dobîndit porcul domestic față de mistreț?".

Corelațiile dintre organism și mediu cuprind, atît dependențele dintre morfologia externă și modul de viață al animalului cît și cele mai complexe forme de comportament.

În cadrul studierii cursului elementar de zoologie, ne-am fi așteptat ca elevii să sesizeze și să explice corelațiile dintre morfologia externă a animalelor și modul lor de existență (hrană, adăpost, apărarea de

dușmani). Dar nici datele observative și nici relatările profesorilor care au predat acest obiect nu pledează total pentru aceste așteptări în mod favorabil. Cu excepția unor răspunsuri corecte, ca de exemplu: „La animalele parazite au dispărut aripile pentru că acestea își găsesc hrana direct pe corpul animalelor pe care ele trăiesc", în cele mai multe cazuri explicațiile pe care le dau elevii sînt trunchiate, fragmentare. Datorită cauzelor asupra cărora am mai insistat, elevii cercetați de noi nu s-au putut ridica la înțelegerea unor corelații dintre modificările morfologice și anumite forme de comportament la animale. Așa de pildă, la una din întrebările din probele date: „Care sînt însușirile care ne arată că pisica este un animal carnivor?" majoritatea elevilor caracterizează pisica, drept animal carnivor, numai pe considerentul că ea se hrănește cu carne (sau: „este animal carnivor pentru că mănîncă șoareci, șobolani, vrăbii etc.").

Unii elevi indică și cîteva însușiri caracteristice animalelor de pradă: prezența ghiarelor și a dinților ascuțiți. Foarte puțini elevi au putut să explice cauzele acestor particularități.

Lipsa unor cunoștințe cît de elementare despre instinctele animalelor a făcut pe elevi să repete și aici unele aprecieri antropomorfiste (de exemplu: pisica este șireată, pîndește prada, crede că șoarecele nu o va observa etc.).

În lecțiile multor profesori la care am asistat, s-au dat exemple convingătoare asupra modificărilor care se produc la animale în condițiile domesticirii.

Trebuie să remarcăm că programa și manualul oferă foarte puține posibilități pentru asemenea comparații; strămoșii sălbatici ai animalelor domestice în majoritatea cazurilor sînt doar amintiți, fără să fie subliniate însușirile lor deosebitoare. Sînt semnificative în acest sens răspunsurile date de elevi la întrebarea: „Indicați animalele sălbatice din care provin: porcul, calul, pisica, găina. Ce însușiri noi au dobîndit aceste animale domestice față de strămoșii lor în stare sălbatică? — De ce?"

Situația s-a prezentat astfel:

Tabelul 2

	Volumul de cunoștințe [1]				Explicații cauzale			
	Răspunsuri corecte complete	Răspunsuri parțial corecte	Erori	N-au răspuns de loc	Răspunsuri corecte	Răspunsuri parțial corecte	Eronat	N-au răspuns de loc
Clasele experimentale	3,17%	78,50%	17,43%	18,33%	1,43%	44,42%	10.32%	43,83%
Clasele de control	0,27%	71,93%	16,28%	27,80	0,27%	25,65%	15,52%	58,56%

[1] Procentul erorilor nu a fost inclus în procentul răspunsurilor corecte complete și răspunsurile parțial corecte, deoarece erorile s-au constatat în majoritatea răspunsurilor parțial corecte.

Analiza răspunsurilor obținute ne arată că în cunoștințele elevilor s-au constituit asocieri mai mult formale între diferite specii de animale sălbatice și cele domestice. Cele mai multe din răspunsuri nu cuprind ilustrarea unor fenomene de adaptare. Doar în cazul porcului, circa 70% din răspunsuri au indicat corect și amplu modificările și proveniența acestuia din porcul mistreț; celelalte răspunsuri au cuprins numai afirmații, printre care și unele complet greșite (găina provine din cocoșul de munte; pisica provine din rîs, tigru și chiar leu, calul din zebră etc.).

În problema privind cauzele pentru care animalele domestice au dobîndit respectivele însușiri, răspunsurile elevilor au fost mai ample. Aici elevii dau răspunsuri multe și variate, le învederează însă aceleași limite ale unei cunoașteri empirice și o insuficientă cunoaștere științifică a rolului condițiilor de viață în modificările organismului. Sînt semnificative în acest sens răspunsurile generale, neesențiale pentru înțelegerea în fond a fenomenului respectiv, ca de exemplu: „animalele au căpătat noi însușiri pentru că trăiesc pe lîngă casa omului"; „pentru că omul le dă hrană"; „au devenit domestice fiind îmblînzite".

★

Conform cerințelor structurii programei de zoologie pentru clasa a IV-a, mediul de viață și atitudinea omului față de diferite animale (domestice și sălbatice) constituie și criteriile principale de clasificare a lumii animale. Chiar dacă valoarea științifică a unor asemenea clasificări este îndoielnică, însăși operația mintală de clasificare are o mare însemnătate pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor și pentru formarea unor sisteme de noțiuni. De aceea ne-a interesat în cercetare și modul în care elevii reușesc să facă asemenea clasificări.

Sarcina clasificării animalelor după anumite criterii accesibile elevilor mici (felul de hrană, caracterul migrator etc.) nu constituie ceva nou pentru elevii clasei a IV-a. Noi am ținut seamă de faptul că în clasele I—III se folosește rar noțiunea integratoare de animal. Elevii mici includ — de obicei — în această noțiune doar mamiferele, și exclud din sfera ei păsările, insectele și alte grupe mari de animale.

Ne-a interesat atunci, să stabilim în ce măsură prin introducerea zoologiei ca obiect de studiu la clasa a IV-a, se precizează și se restructurează noțiunea de animal.

Constatările de la lecții, cum am mai arătat, precum și rezultatele probelor aplicate de noi, ne-au permis să conchidem că și în urma învățării zoologiei elevii cercetați nu au ajuns la înțelegerea trăsăturilor esențiale care definesc noțiunea de animal.

Sarcina clasificării diferitelor animale în categoriile integratoare respective, după indicația: „Dați-le o singură denumire: vaca, găina, calul, iepurele, pisica, cîinele, curca, capra, gîsca (din probele aplicate în primul semestru), sau: grupați următoarele animale, mai întîi după mediul lor de viață și apoi după felul de hrană: crapul, hîrciogul, mo-

runul, cămila, maimuța, foca, popîndăul, delfinul, elefantul, cîrtița, ariciul, măgarul, a fost rezolvată de elevi (vezi tabelul nr. 3 și 4) în felul următor :

Tabelul 3

	Grupări corecte complete	Grupări corecte incomplete	Grupări greșite	Nu au grupat de loc
Clase experimentale	84,39	5,67%	9,21%	0,73%
Clase de control	63,01%	21,91%	9,58%	5,50%

Tabelul 4

	Clasificări			
	Corecte	Parțial corecte	Eronate	N-au răspuns de loc
Clasele experimentale	1,14%	44,48%	29,75%	24,63%
Clasele de control	1,10%	38,29%	29,74%	30,87%

Era de așteptat ca la cea de-a doua întrebare, elevii să nu întîmpine asemenea dificultăți prin faptul că aceste criterii (mediul și felul de hrană) au stat la baza elaborării programei școlare și a manualului. În manualul de zoologie, fiecare animal este prezentat în „mediul lui de viață", iar mamiferele sînt grupate și după tipul de hrană. Deci este firesc să se pună întrebarea, de ce elevii numai într-un mic procent au reușit să dea răspunsuri corecte și parțial satisfăcătoare. Explicația o putem găsi în răspunsurile parțial corecte și cele insuficiente și eronate. Acestea ne demonstrează că o bună parte din elevi au reținut în mod mecanic, denumirile mediului de viață ale unui animal sau al altuia. „Ariciul și popîndăul sînt animale ierbivore, pentru că trăiesc pe cîmp sau în pădure" ; „cămila, maimuța sînt animale din ținuturi reci". Am putea înșira multe exemple din răspunsurile eronate ale elevilor. Exemplele prezentate, constituie însă greșelile tipice și deci dominante, care ne demonstrează că acești elevi (incluzînd și pe aceia care nu au răspuns deloc) nu și-au însușit materialul structurat în programă și în manual după criteriul ecologic.

Această situație este pe deplin explicată și în cercetările lui E. M. Kudreavțeva [1] care stabilesc, printre altele, faptul că, pentru înțelegerea

[1] *E. M. Kudreavțeva :* Usvoenie i primenenie znanii o jizni rastenii (Însușirea și aplicarea cunoștințelor despre viața plantelor), „Psihologhia primenenia znanii k reșeniu ucebnih zadaci", Izdatelstvo A.P.N., RSFSR, Moscova, 1958.

unității dintre organism și mediu, elevii trebuie să cunoască, pe de o parte, componentele mediului, iar pe de altă parte, rolul fiecărui component (și după părerea noastră, neapărat a componentelor principale) în viața plantei sau a animalului. Or, după cum s-a văzut, în clasele I—III nu se dau elevilor nici cele mai elementare cunoștințe despre mediul anorganic.

Trebuie subliniat faptul că greutatea întîmpinată de elevi în a găsi diferite exemple concrete de adaptare la mediu și de a clasifica animalele învățate, după mediul și modul de viață, se datorește manualului în care principiul unității dintre organism și mediu — principiu de bază al cursului de zoologie — a fost aplicat inconsecvent și simplist. Asemenea titluri ca „Animale de pădure", „Animale de cîmp", nu ne oferă aproape nimic pentru înțelegerea raporturilor complexe dintre organism și mediu. În general, pădurea nu constituie un mediu de trai omogen. Condițiile concrete de hrană, temperatură, umiditate, luminozitate — condiții care determină existența, răspîndirea, prolificitatea anumitor specii — se schimbă de la un tip de pădure la alt tip. Dar chiar și condițiile oferite de un anumit tip de pădure sînt folosite în mod deosebit de diferite specii care o populează. Aceasta înseamnă că încadrarea unei specii în grupa animalelor de pădure sau de cîmp rămîne formală. Trebuie să mai adăugăm faptul că această clasificare ascunde multe dificultăți în ceea ce privește cuprinderea diferitelor animale într-un anumit mediu de viață. Astfel de exemplu, în manual broasca țestoasă intră în categoria animalelor de cîmp. Caracterul arbitrar al acestei clasificări apare și mai evident prin faptul că autorii descriu aici și broasca țestoasă de mare.

Broasca de lac este tratată în grupa animalelor de apă. Dar acest animal face parte din clasa Amfibiilor, care prezintă o serie de particularități anatomo-morfologice, care marchează trecerea de la mediul de apă la mediul terestru.

Sesizarea acestor dificultăți și lipsuri, ne obligă, în mod firesc, să cercetăm problema naturii lor. După părerea noastră, rădăcina deficiențelor nu trebuie căutată în greșelile de formulare sau de redactare. La baza acestei situații stă modul defectuos de înțelegere și interpretare a însăși cerinței didactice a trecerii „de la cunoscut la necunoscut" în elaborarea programei și a manualului de zoologie la clasa a IV-a.

S-a considerat de către autorii acestor manuale școlare că elevii clasei a IV-a posedă suficiente cunoștințe, în legătură cu unele animale, pentru ca de la ele să pornească studierea obiectului zoologiei.

Dar ce fel de cunoștințe au elevii despre lumea animală? Unele cercetări efectuate în acest sens arată că înainte de studierea zoologiei, la începutul clasei a IV-a, elevii unei clase indică între 20 pînă la 70 de specii de animale. Uneori elevii numesc și diferite particularități și însușiri ale animalelor cunoscute. Toate aceste date se referă însă la aspectul exterior al diferitelor specii și în multe cazuri reprezintă caractere neesențiale sau chiar eronate (același lucru rezultă și din datele ce stau la baza manuscrisului metodicii predării zoologiei în școala de 8 ani ce se pregătește la Institutul de științe pedagogice). Deci avem

de-a face cu cunoștințe empirice, care își au originea în basmele citite, în ilustrațiile literaturii pentru copii, în filmele vizionate, în eventualele vizite la grădini și parcuri zoologice etc.

Cunoștințele empirice ale copiilor privind viața animalelor sînt fragmentare, nesistematizate și abundă în date neesențiale, legate mai mult de experiența personală a fiecărui elev, în raport cu animalul dat. Ele poartă deci un adînc caracter individualizat, fără cerința de discernere a trăsăturilor esențiale de cele neesențiale.

Zoologia în clasa a IV-a, așa cum este ea concepută în prezent, reia în special același aspect al lumii animale — manifestările ei exterioare, morfologia. Desigur, programa și manualul vor să depășească empiricul — prin precizarea trăsăturilor morfologice caracteristice. Dar, deși cadrele didactice au pus un accent deosebit pe folosirea metodei demonstrației și au insistat mult asupra formării la elevi a priceperii de a observa și a descrie, rezultatele obținute nu ne pot satisface complet. Să luăm un exemplu spre a demonstra cele afirmate: Porcul domestic este unul din cele mai cunoscute animale. Se pare că descrierea înfățișării lui nu prezintă nici o dificultate, mai ales după ce a fost studiat și în cadrul zoologiei. Totuși, din 287 elevi (141 elevi din clasele experimentale și 146 elevi din clasele de control), numai 7 elevi — și aceștia exclusiv din clasele experimentale — au dat o descriere completă a animalului.

Este semnificativ mai ales faptul că marea majoritate a elevilor chestionați, n-au menționat că porcul este un paricopitat, deși singurul aspect nou care s-a precizat la lecția despre porc s-a referit la numărul degetelor învelite cu copită.

Cercetările lui L. V. Zankov asupra formării spiritului de observație la elevii mici, arată că atunci cînd li se cere elevilor să descrie unele plante sau animale, într-o oarecare măsură cunoscute de ei, copiii expun cele știute fără să se folosească de obiectul real sau imaginea lui, în vederea precizării și a completării cunoștințelor [1]. Acest fapt ne demonstrează că reluarea anumitor cunoștințe pe un plan familiar elevilor, alterează interesul lor față de obiectul de studiu și ca urmare, influențează negativ procesul de cunoaștere. Caracterul dominant descriptiv al zoologiei în clasa a IV-a duce astfel fără îndoială, la consolidarea empiricului.

În aceeași ordine de idei, menționăm că este necesară revizuirea regulii didactice care prevede că în formarea cunoștințelor științifice, să se treacă de la cunoscut la necunoscut.

Noile cercetări sovietice [2] subliniază că această regulă trebuie reconsiderată științific. Insistarea asupra acelui „cunoscut" nu trebuie să se permanentizeze și să fixeze un stadiu nediferențiat al noțiunii, pen-

[1] *L. V. Zankov:* „O predmete i metodah didacticeskih isledovanii" Edit. A.P.N., Moscova, 1962, pag. 115 și următoarele.

[2] *E. N. Kabanova-Meller:* Psihologhiia formirovoniia znanii i navîkov u școlnikov, Edit. A. P. N. RSFSR, Moscova, 1962, p. 82 și următoarele.

tru ca numai pe urmă să se treacă la elaborarea diferențierilor necesare formării unei noțiuni științifice.

Sensul real al regulii trecerii de la cunoscut la necunoscut, este trecerea de la o noțiune anterioară, științific elaborată, la relații încă nedezvăluite elevilor. Aici se ajunge, în cadrul predării cunoștințelor zoologice prin familiarizarea sistematică și metodică a elevilor cu materialul programei. În fiecare lecție se va insista asupra caracteristicilor esențiale ale fenomenelor studiate, caracteristici care se vor opune în mod activ, conștient, trăsăturilor secundare și variabile ale acelorași fenomene.

În ceea ce privește structurarea internă a materialului în cadrul programei de zoologie, credem că ea trebuie să se bazeze pe trecerea „de la simplu la complex". Aplicarea acestei cerințe didactice ar permite respectarea logicii interne a obiectului zoologiei, lumea animală fiind studiată în ordinea cerințelor sistematicii, singura care corespunde procesului dezvoltării istorice a organismului viu. Prin respectarea ordinei sistematice în predarea zoologiei s-ar rezolva una din cele mai dificile probleme didactice actuale și anume înțelegerea de către elevi a dezvoltării istorice a lumii animale.

În actualele condiții, această problemă se rezolvă nesatisfăcător la clasa a IV-a. Pe lîngă dificultatea pe care o aduc lecțiile finale la acest curs, sintetizînd abia la sfîrșitul anului procesul natural istoric al evoluției animalelor și în consecință cerînd elevilor o concluzie tocmai inversă ordinii în care ei au studiat diferitele animale, numărul de ore afectate în programă acestei sinteze s-a dovedit a fi insuficient.

În cadrul sistemului de predare experimentat, cadrele de specialitate au folosit în predarea zoologiei o serie de procedee menite să ușureze formularea acestei concluzii. Astfel de exemplu, după studierea unui număr de 2—3 animale dintr-o anumită grupă sistematică, în cadrul unor lecții speciale de recapitulare, profesorii de la Școala nr. 150 și de la Școala nr. 141 au insistat asupra caracterelor generale, de clasă zoologică, ale animalelor învățate, punînd astfel bazele unor asemenea noțiuni ca: insectă, pește, pasăre, mamifer etc. În vederea consolidării acestor noțiuni, care presupun un înalt grad de sinteză și generalizare, unii profesori au cerut elevilor să opereze cu ele de fiecare dată cînd se studia un nou animal, care intra în sfera noțiunii respective. Folosind larg și sub forme variate comparația, elevii erau conduși să recunoască trăsăturile caracteristice clasei, desprinzîndu-le de caracterele mai particulare — cele proprii speciei.

Înțelegînd de asemenea că demonstrarea caracterului ascendent al dezvoltării lumii animale nu este posibilă fără dovezi anatomo-fiziologice, profesorii au accentuat, la locul potrivit, asupra particularităților animalelor din clasa peștilor, a batracienilor, reptilelor, privind aparatul circulator și sistemul nervos, depășind util în acest fel programa.

Aceste intervenții creatoare în interpretarea programei și a manualului au permis descongestionarea lecțiilor de sinteză de un volum mare de material nou pentru elevi și au oferit posibilitatea să se axeze

atenția elevilor pe problema esențială — dezvoltarea istorică ascendentă. Ele ridică însă problema unei măiestrii în activitatea de predare a profesorilor și care trebuie generalizată în întregul învățămînt.

Eficiența procedeelor metodice arătate mai sus, folosite mai ales de cadrele de specialitate, reiese clar și din rezultatele probelor experimentale aplicate la sfîrșitul anului școlar.

Astfel la întrebarea de sinteză: „Care sînt caracterele comune ale insectelor?" s-au obținut următoarele rezultate:

Tabelul 5

	Volumul de cunoștințe				Generalizări			
	Răspunsuri corecte	Răspunsuri parțial corecte	Erori	N-au răspuns de loc	Corecte	Parțial corecte	Eronate	N-au răspuns
Clasele experimentale	38,66%	51,89%	28,65%	9,45%	2,26%	55,63%	20,63%	21,48%
Clasele de control	12,97%	74,33%	26.79%	12,70%	0,82%	50,27%	23,23%	25,68%

Rezultatele obținute la sarcina dată elevilor privind comparația dintre maimuță și om, în urma cunoștințelor pe care le-au căpătat la zoologie (întrebarea: Ce animal se aseamănă mai mult cu omul?; Prin ce?) au fost următoarele din punct de vedere cantitativ (vezi tabelul 6).

Tabelul 6

	Volumul de cunoștințe				Comparații				
	Răspunsuri corecte	Răspunsuri parțial corecte	Erori	N-au răspuns de loc	Corecte	După asemănări	După deosebiri	Eronate	N-au răspuns de loc
Clasele experimentale	35,28%	55,01%	17,47%	9,71%	2,71%	70.17%	2,20%	39,18	24,92
Clasele de control	17,09%	64,03%	13,17%	18,88%	1,90%	57,40%	2,03%	45,25	38,67

Analiza calitativă a răspunsurilor incomplete și eronate date de elevi la întrebarea privind asemănările dintre om și maimuțele antropoide ne-a atras atenția asupra unui element foarte discutabil al manualului de zoologie pentru clasa a IV-a. Ne referim la elementele lui narative. S-a constatat că un număr destul de mare dintre elevii chestionați au adus drept argument pentru susținerea asemănării dintre om și maimuță — calitățile maimuței dresate la circ, descrise în prima parte a lecției din manual. Iar alți elevi, care probabil pe baza experienței lor personale au ajuns la concluzia că și alte animale pot fi dresate și ca

urmare pot avea unele manifestări la fel de „înțelepte", pe acest criteriu au sesizat și asemănări cu alte animale cum ar fi : cîinele, ursul etc.

Observațiile noastre la lecții arată că elementele narative din manual, mai ales acelea inspirate din viața cotidiană (vezi, de pildă, lecțiile despre găină, maimuță ș.a.) influențează negativ procesul de însușire a cunoștințelor științifice de zoologie.

Elementele literare narative își pot găsi locul într-un manual sistematic de zoologie, numai în cazul cînd reproduc adecvat descrieri referitoare la viața diferitelor animale, sau atunci cînd comunică în mod accesibil unele observații interesante făcute de naturaliști. Episoadele cu conținut zoologic își ating scopul numai dacă sînt veridice din punct de vedere științific și dacă contribuie la îmbogățirea cunoștințelor științifice ale elevilor.

Considerăm, de asemenea, că elementele de folclor (ghicitori) și fragmentele literare trebuie alese cu foarte multă grijă, spre a putea fi folosite în mod util la lecțiile de zoologie. Astfel, nu putem fi de acord cu unele recomandări făcute în articolul citat al lui I. Cremer și C. Prichea, unde, după părerea noastră, ghicitoarea referitoare la lăcustă nu este de loc sugestivă, iar cea referitoare la lup, ca și poezia „Tîlharul pedepsit", împing pe elevi spre interpretări antropomorfice. Or, acest lucru trebuie evitat, mai cu seamă în clasa a IV-a, unde nu avem posibilitatea să explicăm caracterul instinctiv al manifestărilor și acțiunilor descrise, spre a le putea diferenția calitativ de însușirile omului.

★

Caracterul dominant constatativ al cercetării desfășurate nu ne permite elaborarea unor concluzii practice cu valoare categorică.

Fără îndoială, primul an de predare a zoologiei, la clasa a IV-a, a generat o bogată experiență care ar merita să fie complex studiată și valorificată sub aspect metodic și educativ.

Atît observațiile unor cadre didactice, care au predat acest obiect la clasa a IV-a cît și rezultatele pe care le-am menționat, arată însă că problema predării zoologiei în școala de 8 ani nu poate fi considerată pe deplin rezolvată și că în această direcție, pe lîngă eforturile depuse în vederea perfecționării metodicii de predare, sînt necesare și unele măsuri organizatorice.

Ținînd seama de condițiile actuale și de cerințele sporite față de studiul zoologiei, considerăm că predarea zoologiei s-ar putea realiza în condiții mai satisfăcătoare într-o clasă mai mare, respectiv în clasa a VI-a.

1. Indiferent de clasa la care se predă zoologia, studierea ei trebuie precedată de însușirea unor noțiuni elementare de fizică, chimie și geografie — elemente absolut necesare înțelegerii particularităților organismelor vii.

2. Considerăm că este necesar să se pună un accent mai mare pe cunoștințele de fiziologie în cadrul predării zoologiei în școala de 8 ani,

cunoștințe care deschid perspectivele sesizării și rezolvării problemelor practice ale zootehniei.

3. Credem că ar fi util să se studieze posibilitatea predării sistematice a cunoștințelor de zoologie, respectîndu-se în acest sens logica internă a obiectului. Experiența arată că predarea sistematică oferă condiții optime în vederea formării sistemului de noțiuni de zoologie și a formării bazelor concepției materialist-dialectice despre lume, decît predarea pe așa-numite „medii de viață".

4. Posibilitatea includerii elementelor narative în manual, cît și în cadrul expunerii lecțiilor de către profesori, trebuie cercetată cu multă grijă și rezolvată de pe poziții științifice.

5. Avînd în vedere faptul că zoologia face parte integrantă din sistemul științelor naturale, și că se studiază o singură dată în cadrul școlii de 8 ani, precum și exigențele mărite față de conținutul riguros științific al acestei discipline, considerăm că ea trebuie să fie predată de profesori de specialitate sau de învățători anume afectați specialității acesteia, indiferent de sistemul adoptat la celelalte obiecte de învățămînt în clasele I—IV.

MAGDALENA BANTO și ECATERINA CSENGERI

CU PRIVIRE LA ÎMBUNĂTĂȚIREA METODICII DE PREDARE A DIFERITELOR OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI LA CLASELE I—IV

Introducerea noului sistem de predare la clasele I—IV a determinat studierea, sub diferite aspecte, a felului cum se desfășoară acesta în școlile experimentale pentru ca în lumina rezultatelor obținute, să putem stabili, în mod rațional, științific eficiența noului sistem și căile cele mai potrivite de realizare a acestuia.

Scopul muncii noastre de cercetare a fost acela de a verifica ipoteza existenței unor deosebiri calitative între vechiul și noul sistem de predare. În același timp, observarea sistematică a muncii instructiv-educative din școlile experimentale și rezultatele probelor de control ne-au condus și la stabilirea unor criterii de apreciere a metodelor de muncă folosite de profesorii de specialitate.

În legătură cu aceste două coordonate ale muncii de cercetare sîntem în măsură să apreciem, pe baza materialului faptic, că:

1. Rezultatele globale obținute la clasele experimentale sînt superioare celor de la clasele de control. Menționăm, totuși, că față de cerințele programei școlare și de posibilitățile intelectuale ale elevilor din clasele I—IV ele nu sînt pe deplin satisfăcătoare.

2. Pregătirea metodică și stilul de muncă al învățătorilor și profesorilor prezintă încă o serie de lipsuri. Această realitate ne-a determinat să analizăm unele probleme metodice care, deși sînt tratate în diferite lucrări de specialitate, se aplică uneori defectuos în practica muncii școlare. Indicațiile cuprinse în articol le considerăm necesare pentru munca de viitor a profesorilor și învățătorilor care predau în școala de 8 ani.

Probleme importante din punct de vedere metodic ridică *organizarea lecțiilor cu conținut practic științific.*

În clasele I—IV copiii primesc unele informații despre fenomenele naturii și societății, informații care constituie primele elemente ale unor sisteme de noțiuni din diferite domenii care se adîncesc și se dezvoltă treptat, pînă la însușirea bazelor științelor în clasele școlii medii.

În clasele I—III și chiar în clasa a IV-a, majoritatea acestor informații constituie conținutul unui singur obiect de învățămînt — citirea. Elemente de geografie se predau în cadrul obiectului de studiu respectiv, separat, încă din clasa a III-a iar elemente de istorie și zoologie, în clasa a IV-a, pe discipline de asemenea diferite.

De aceea, pentru profesorul de limba romînă predarea acestor lecții necesită o pregătire specială, atît în ceea ce privește conținutul, cît și organizarea și desfășurarea lor. Aceleași cerințe se impun și învățătorilor, care în unele cazuri nu fac distincție între diferitele feluri „de lecții de citire", organizîndu-le pe toate în același mod.

Observațiile noastre asupra acestor lecții ne îndreptățesc să considerăm că predarea lecțiilor cu conținut practic științific în clasele I—IV constituie o problemă metodică care trebuie clarificată în scopul îmbunătățirii muncii de înarmare a elevilor cu cunoștințe științifice despre natură, la nivelul puterii lor de înțelegere, cunoștințe pe care se clădesc, în anii următori, sistemele de noțiuni din cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

Includerea unor astfel de lecții în obiectul „citirea" nu este întîmplătoare; ea decurge din faptul că metoda de bază în predarea lor o constituie „citirea explicativă", conținutul lor fiind, în același timp, un mijloc de formare și consolidare a deprinderilor de citire și a deprinderilor de a lucra cu textul.

In majoritatea cazurilor profesorii care predau la clasele experimentale exclud, uneori, citirea textului în clasă sau fac o singură lectură. Aceștia organizează întreaga lecție pe baza conversației și a întocmirii la tablă a unei scheme, cu un conținut adesea neclar sau prea amplu. Specificul acestor lecții constă în transpunerea unor procedee proprii lecțiilor pentru clasele mari, unde deprinderile de citire corectă, curentă și conștientă nu mai constituie obiectul principal al muncii didactice.

La clasele mici, astfel de lecții își pierd caracterul de lecții de citire explicativă și deci nu ajută la lărgirea cercului de reprezentări despre natură sau la adîncirea și sistematizarea cunoștințelor. Ele nu duc, de asemenea, nici la consolidarea deprinderilor de citire, nici la formarea deprinderilor de muncă intelectuală. Dacă elevii nu dobîndesc cunoștințe noi din aceste lecții, interesul lor pentru cunoașterea naturii scade treptat.

Învățătorii își organizează lecțiile pe baza metodei citirii explicative, dar urmăresc în mod deosebit formarea deprinderilor de citire în detrimentul conținutului științific al lecțiilor respective.

Specificul acestor lecții constă în extinderea procedeelor lecțiilor de citire, nediferențiate în funcție de conținutul lecturilor și al scopului urmărit.

Deși în majoritatea cazurilor lecțiile sînt însoțite de material intuitiv, ele nu contribuie la adîncirea și sistematizarea cunoștințelor pentru că folosirea acestui material și a experienței de viață a copilului nu se face totdeauna judicios, în scopul lărgirii și adîncirii treptate a reprezentărilor și noțiunilor. In intuirea materialului observația copiilor nu se orientează spre caracteristicile lui esențiale, în raport cu cerințele lecturii, iar în discuțiile de încheiere nu se urmărește includerea fenomenelor respective în grupa imediat superioară acestora pe baza trăsăturilor comune. Alte ori se observă abateri de la scopul principal al lecției și activitatea copiilor este orientată către alte aspecte ale lecturii, ca de pildă spre cele narative. Chiar la verificarea cunoștințelor se cere copiilor să „povestească" conținutul lecturilor, insistîndu-se asupra elementelor narative. Iată, de exemplu, cum s-a predat, la clasa a II-a, în una din școlile experimentale din București, lectura „Povestea legumelor".

Lecția începe cu o discuție despre legumele care se găsesc în grădina școlii (școala respectivă nu are grădină). Copiii le denumesc, arată cum se pregătește pămîntul pentru semănatul zarzavaturilor care răsar întîi. Se arată apoi copiilor cîteva legume: ceapă, morcovi, cartofi, fasole (așa cum se găsesc în luna octombrie). Se

vorbește despre frunzele lor și florile lor, dar nu se arată nici un tablou sau desen. Spre a orienta atenția copiilor către lectura care urmează, se pune întrebarea: Numai din ceapă, se poate face o mîncare? Dar numai din morcovi? (Se presupune deci că lecția va lămuri acest lucru). Se citește lecția de către învățător. După prima lectură se pune întrebarea: V-a plăcut ceva din această lecție? Copiii dau răspunsuri ca acestea: „Mie mi-a plăcut cînd a spus fasolea cepei"... Întrebarea nejudicioasă a abătut atenția copiilor de la conținutul de idei, orientîndu-i către aspectele narative.

După ce se citește pe fragmente, se întreabă: Ce ați aflat din această lecție? (întrebare de generalizare). Răspuns: „Că fasolea se înalță pe araci", „că nu e bine să fii îngîmfat". În lecția a doua se citește de foarte multe ori bucata, insistîndu-se pentru citirea conștientă și activizînd la maximum elevii care citesc slab (lucru foarte bun). Se trece apoi la povestirea lecturii.

Copiii redau tot conținutul lecturii în aspectul ei narativ. Se citește chiar și pe roluri, după ce s-a stabilit cîte „persoane" vorbesc în lectură. În conversația de încheiere, cînd se face generalizarea, s-au pus întrebările: Ce ați aflat despre fasole? (că ea crește pe araci și că face floricele). Ce-ați aflat despre ceapă? (că ea crește mai mult în pămînt decît la lumină) ș.a.m.d.

Lecția desfășurată astfel nu a contribuit la îmbogățirea și precizarea reprezentărilor copiilor despre legume și nu a pus bazele unei generalizări ulterioare în vederea elaborării noțiunii de legume.

În organizarea lecțiilor cu conținut practic științific nu trebuie să se piardă din vedere scopul lor și anume acela de a fi izvorul unor cunoștințe precise și sistematice despre natură. *Calea principală* de predare a acestor cunoștințe este citirea lecturilor din manual legată indisolubil de procedee specifice științelor naturii — ca știință — (observații, experiențe, lucrări practice). Cînd nu este posibilă observarea fenomenelor înseși sau intuirea directă a obiectelor, se aduc mulaje, desene etc. Intuirea obiectelor poate ocupa, dacă este cazul, o oră specială. Referindu-ne la „Povestea legumelor", constatăm că textul din manual este orientativ, nu ilustrează întregul conținut de reprezentări și idei cu care trebuie să rămînă copiii după studiul lui. Deși este vorba despre lucruri cunoscute copiilor din viața de toate zilele, reprezentările lor despre aceste legume nu sînt precizate. Ei le recunosc numai după partea comestibilă, fără a avea imaginea clară și diferențiată despre aspectul lor integral (tulpină, frunză, flori).

De aceea, citirea textului trebuia să fie precedată de intuirea legumelor respective în aspectul lor integral. Ar fi fost desigur indicat ca această lectură să fie planificată primăvara, cînd s-ar fi putut aduce în clasă plante vii pentru a fi intuite prin comparație.

Este necesar să precizăm că raportul citirii cu activitatea de observare sau cu lucrările practice este determinat de experiența de viață a copiilor. De aceea, munca pregătitoare citirii textului poate îmbrăca trei forme: observarea fenomenelor în natură, observarea mulajelor, a desenelor și conversația introductivă.

Dacă în lectură sînt înfățișate fenomene despre care copiii nu au reprezentări complete sau nu au deloc reprezentări, este necesar ca citirea să fie precedată de observarea acestor fenomene în natură; dacă fenomenele sînt îndepărtate, folosim desene, mulaje etc.; dacă în lectură este vorba de fenomene cunoscute elevilor, iar lectura precizează numai unele reprezentări, atunci citirea este precedată de conversație, cu expunerile copiilor privind fenomenul respectiv.

În ceea ce privește tehnica desfășurării activității de observare a fenomenelor în natură sau a materialului intuitiv, precizăm că acest lucru este, de asemenea, în funcție de conținutul lecturii și de reprezentările pe care copiii le au. În unele cazuri, este necesar să se facă o lecție prealabilă de intuire, fie în cadrul unei excursii, fie cu ajutorul materialului adus în clasă. La alte lecții, pregătirea are loc în aceeași oră, înaintea citirii textului.

Probleme importante ridică și bucățile de lectură cu conținut științific redat în formă narativă. Lecturile sînt prezentate, de obicei, sub două forme: unele, în care conținutul științific este „mascat" de forma literară, îngreuind depistarea reprezentărilor și noțiunilor asupra cărora trebuie să orienteze atenția copiilor (Povestea legumelor, Joiana, Ariciul și vulpea — clasa a II-a; Povestea copacilor — clasa a III-a etc.); altele, în care elementele narative se împletesc cu reprezentări și noțiuni științifice și sînt redate în fragmente delimitate (Bradul și fagul — clasa a II-a, Vînătoarea de lupi — clasa I etc.).

Lecturile de acest gen necesită în primul rînd, o *delimitare* între elementele literare și noțiunile științifice cuprinse în text, activitatea de bază constituind-o dezvăluirea și înțelegerea conținutului lor științific.

Munca asupra acestor texte cere din partea învățătorului sau profesorului o atenție deosebită, deoarece copiii sînt atrași, în primul rînd, de aspectul narativ.

Precizarea reprezentărilor copiilor în însușirea unor noțiuni noi, în cadrul citirii lecturilor care conțin elemente de științele naturii, trebuie să fie însoțită permanent de *munca de sistematizare.*

Lecturile cu conținut practic-științific, prevăzute în manualele claselor I—IV, sînt astfel alese, încît pe baza lor să se dea elevilor *un sistem de noțiuni.* Dezvăluirea conținutului acestor noțiuni se face treptat, pe parcursul celor patru ani, potrivit particularităților gîndirii elevilor. La clasele I—II predomină munca de precizare și lărgire a reprezentărilor pentru ca în clasele III—IV formarea unor noțiuni mai generale să aibă o solidă bază concretă. Și în clasele I—II elevii își însușesc elementele conținutului unor noțiuni accesibile lor: legume, fructe, animale domestice. Știm că orice noțiune se elaborează pe baza unui proces de sintetizare a proprietăților esențiale comune unui grup de obiecte. Școlarul de vîrstă mică nu poate deosebi aceste trăsături esențiale, care de cele mai multe ori nu sînt evidente. De aceea, procesul acesta nu trebuie lăsat să se desfășoare de la sine, ci trebuie condusă observarea copiilor spre dezvăluirea a ceea ce este esențial și comun obiectelor. Din probele de control date la științele naturale în cîteva școli experimentale, reiese că în mare măsură noțiunile elevilor sînt formale, nu sînt însușite pe baza unei intense activități de gîndire. De exemplu, la probele în care li s-a cerut elevilor să facă comparații între fenomene cunoscute, ei au arătat, în majoritate, deosebiri și nu asemănări, ori pentru elaborarea noțiunilor au importanță mai mare trăsăturile comune grupului de obiecte și fenomene. La întrebările prin care li s-au cerut să generalizeze, să integreze unele noțiuni mai puțin generale în altele mai generale, răspunsurile corecte au fost foarte puține, atît la clasele experimentale cît și la cele de control.

Munca profesorilor sau învățătorilor în vederea asigurării însușirii de către elevi a noțiunilor necesită o pregătire de specialitate, așa încît învățătorul sau profesorul să știe cu precizie ce elemente din conținutul noțiunilor respective *cunosc* elevii, cît trebuie să *adauge* lecția și ce *rămîne* pentru lecțiile viitoare; să știe *din ce sistem* de noțiuni fac parte noțiunile care se predau și *care este locul* lor în acel sistem.

Lecția trebuie deci nu numai să dezvăluie conținutul noțiunilor cuprinse în text, dar să le și *integreze* în sistemele din care fac parte. De exemplu, în noțiunea de „animal domestic" elevii trebuie să includă și păsările și insectele cuprinse în acest gen. Pentru aceasta, la fiecare lecție se vor scoate în evidență trăsăturile pe baza cărora aceste animale sînt incluse în aceeași noțiune — gen. Numai astfel însușirea noțiunilor nu va fi formală, ci se va face pe baza unei intense activități de gîndire, ceea ce influențează, în același timp, dezvoltarea acesteia.

Întrebările generalizatoare, exercițiile de clasificare, de grupare a obiectelor și fenomenelor, a noțiunilor, ocupă de obicei ultima parte a lecției, după ce elevii au fost pregătiți în acest sens prin analize, sinteze și comparații ale unor fenomene noi. În acest fel, procesul însușirii noțiunilor în cadrul lecțiilor cu conținut practic-științific se încheie cu o discuție care are ca scop generalizarea, sistematizarea cunoștințelor.

O etapă specifică lecțiilor cu conținut practic-științific o constituie întocmirea planului de idei.

Planul de idei este deosebit de important pentru precizarea și ordonarea ideilor, gîndirii și vorbirii elevilor, pentru sistematizarea noțiunilor însușite. Nu întotdeauna planul lecțiilor cu conținut practic-științific ajută la clarificarea și însușirea noțiunilor științifice. Lucrul acesta este evident mai ales în cazul lecțiilor cu elemente narative, cînd planul, în loc să cuprindă noțiunile principale pe care trebuie să le însușească elevii, redă elementele narațiunii. Or, planul de idei ajută pe copii să înțeleagă că în ceea ce citesc există o ordine; ei trebuie să se obișnuiască să caute această ordine și să o realizeze în povestirile lor, sau în tot ceea ce învață. Pentru a învăța pe copii să extragă ideile din lecțiile citite și să întocmească planul independent, este necesar ca, la început, această muncă să se desfășoare pe texte în care ordinea ideilor este evidentă. Planul trebuie să cuprindă elementele esențiale din punct de vedere al conținutului noțional.

Întocmirea unui plan de idei judicios, la lecțiile cu conținut practic-științific, impune respectarea unor cerințe:

1. includerea atît a conținutului lecturii cît și a generalizărilor rezultate din citirea textului și a discuțiilor introductive;

2. formularea logică, în ordinea succesivă, a ideilor, care să ajute pe copii să rețină conținutul principal al lecției;

3. întocmirea planului pe măsura citirii fragmentelor logice din text (ceea ce ajută la înțelegerea și la fixarea cunoștințelor) corelată, la clasele III—IV, cu întocmirea planului la sfîrșit, după ce s-au desfășurat toate celelalte activități asupra textului, cu funcția principală de a ajuta pe copii să sistematizeze și generalizeze.

În formarea priceperii de a întocmi planul de idei, trebuie să existe o anumită gradare a dificultăților și a participării active a copiilor. În clasele I—II planul se întocmește oral. La început ideile sînt extrase de învățător, iar elevii citesc sau povestesc fragmentele. Pe măsură ce aceștia se exercită în citirea și povestirea după planul dat, sînt antrenați să participe la extragerea și formularea ideilor pe care o fac, la început, prin propoziții enunțiative sau fraze scurte. În clasele III—IV întocmirea planului poate constitui uneori munca independentă a copiilor. La această vîrstă gîndirea elevilor este mai dezvoltată și ei se pot ridica la abstracțiuni mai mari, putînd să întocmească planul din propoziții eliptice sau titluri. În ambele cazuri formulările trebuie să conțină noțiunile cu termenii ceruți de programă și manual, care constituie obiectul principal al lecției.

O altă problemă legată de organizarea lecțiilor cu conținut practic-științific este felul în care se face *citirea textului în clasă și felul în care are loc verificarea cunoștințelor*. Lecturile la care ne referim, introduc pe elevi în domeniul unor fenomene și generalizări precise, expuse într-o anumită ordine. *Înțelegerea* întregului este condiționată de înțelegerea fiecărei părți, a fiecărui fragment din lectură. De aceea, *lectura* se face întîi *pe fragmente* și învățătorul sau profesorul insistă astfel încît elevii să înțeleagă esențialul despre fenomenele studiate, să sesizeze legăturile cauzale, să-și precizeze reprezentările și noțiunile, să facă generalizări parțiale. La sfîrșit, pe baza înțelegerii conținutului fiecărui fragment, se face *lectura în întregime*, pentru a da unitate cunoștințelor elevilor. Acum se fac generalizări mai largi, după cerințele textului, înglobînd tot ceea ce copiii au aflat nou și esențial, atît din text cît și din observațiile și discuțiile preliminare. Pentru *adîncirea* și *consolidarea* cunoștințelor se face citire selectivă, se dă copiilor ca temă să efectueze alte observații, în natură, asupra fenomenului studiat.

La *verificarea* cunoștințelor, atenția învățătorului sau profesorului trebuie să fie orientată asupra felului în care au înțeles și reținut elevii fenomenele și noțiunile științifice învățate, asupra preciziei cu care redau aceste cunoștințe. De aceea, *caracteristic* pentru verificare, în cazul lecturilor cu conținut practic-științific, nu este povestirea lecției, ci răspunsurile precise, ample și motivate la întrebări. Întrebările trebuie să fie astfel formulate încît să ceară un răspuns în care să se includă tot ceea ce copiii cunosc despre fenomenul respectiv, din experiența lor personală, din observațiile și discuțiile preliminare citirii, din generalizările făcute la lecție.

Pregătindu-se pentru citirea textelor cu conținut practic-științific învățătorul sau profesorul trebuie să stabilească: ce cunoștințe vor căpăta elevii din lectura respectivă; ce observații va efectua cu ei și ce material didactic va folosi; cum va conduce discuțiile cu copiii pentru ca să-i ajute să facă generalizări; prin ce forme va consolida cunoștințele copiilor. În acest fel va asigura punerea bazelor unor sisteme închegate de noțiuni despre natură.

O altă *problemă metodică* rezidă în activizarea gîndirii elevilor pentru *rezolvarea problemelor de aritmetică și geometrie*.

Rezolvarea problemelor de aritmetică și geometrie are un mare rol în dezvoltarea gîndirii elevilor. Sesizarea relațiilor dintre datele problemei constituie esența procesului de gîndire matematică. Din observațiile noastre asupra lecțiilor în cîteva școli experimentale am dedus (și probele de control au confirmat), că o parte din elevi nu pot rezolva o problemă în întregime în mod independent. În probele noastre de control, un procent de 30% de elevi la clasele experimentale și 44% la clasele de control nu au sesizat nici o relație. Comparînd numărul elevilor care au sesizat toate relațiile constatăm că la clasele I—II procentul este mai mare, atît la clasele experimentale (64—70%) cît și la cele de control (46%), pe cînd la clasele III—IV procentul este foarte scăzut (la clasa a III-a experimentală 16% și 13% la clasa de control, iar la clasa a IV-a experimentală 18% și 16% la clasa de control). Decalajul mare dintre clasele I și a IV-a ne conduce spre concluzia că pe măsură ce conținutul programei se dezvoltă și se complică, cerînd o mai mare participare a gîndirii elevilor și folosirea priceperilor dobîndite în clasele I—II, se observă o oarecare scădere a independenței creatoare a elevilor. Acest lucru este un indiciu că în metoda de predare, în folosirea procedeelor pentru formarea priceperilor de a rezolva probleme

activizînd gîndirea elevilor, există încă lipsuri care se manifestă atît în munca profesorilor cît și a învățătorilor de la clasele de control.

Pregătirea elevilor în vederea rezolvării independente a problemelor este un proces complex, care se realizează tot timpul, în fiecare lecție, prin felul în care elevii sînt conduși să asimileze noțiunile și să înțeleagă operațiile aritmetice.

Rigurozitatea logică, varietatea exercițiilor de integrare a particularului în general, motivarea răspunsurilor și a operațiilor efectuate, generalizările la care sînt conduși elevii îi pregătesc pe aceștia pentru operații complexe de gîndire, necesare rezolvării problemelor, fără ca să uităm eficiența exercițiului care ajută la dezvoltarea priceperii de a rezolva probleme. Pe de altă parte, gîndirea elevilor se dezvoltă în procesul rezolvării problemelor mai mult decît în oricare alt fel de exercițiu aritmetic.

Preocuparea de a activiza gîndirea elevilor în scopul asimilării cunoștințelor de aritmetică și geometrie este evidentă la lecțiile profesorilor și învățătorilor de la *clasele experimentale* prin grija pentru formulări exacte, pentru termeni adecvați și pentru organizarea judicioasă în rezolvarea problemelor. De exemplu, la Școala de 8 ani nr. 5 din București, elevii din clasa a IV-a experimentală știu că în probleme există „relații" care trebuie găsite și „relații" date, care ajută la găsirea necunoscutei, așază problema fără întrebări, folosindu-se de simboluri, mînuiesc cu pricepere instrumentele geometrice, fac desenele la scară și, cînd este cazul, rezolvă mai întîi problema grafic, mergînd la sesizarea mai rapidă a relațiilor. Profesorii și învățătorii cer elevilor motivarea fiecărui răspuns, a fiecărei operații, cu o continuă referire la regulile și formulele învățate. La analiza temei pentru acasă, aceștia cer elevilor să arate ce reguli și ce formule învățate au aplicat. Înainte de a trece la exerciții de rezolvare a unor probleme noi, se repetă cu elevii toate noțiunile, regulile, definițiile care își vor găsi aplicare în problemele respective și pe care se vor sprijini noile cunoștințe. După rezolvarea problemelor, elevii repetă, teoretic, întregul proces al rezolvării, motivînd fiecare operațiune și făcînd unele generalizări. Regulile, definițiile sînt extrase și formulate de multe ori de elevii înșiși.

La unele clase de control rigurozitatea logică este cu mult mai scăzută. Elevii redau cu ușurință definițiile sau regulile, dar nu le pot recunoaște în exerciții și probleme. De exemplu, la una din clasele a IV-a de control, la verificarea cunoștințelor despre triunghiul dreptunghic, un elev dă definiția triunghiului și apoi efectuează la tablă un desen în care unghiul drept se găsește jos, în stînga. Toți elevii au desenat în caietele lor în același fel. Din notițe s-a constatat că și la predare s-a folosit figura în aceleași condiții. Prin urmare, elevii „au adăugat" între caracteristicile esențiale noțiunii o trăsătură neesențială, justificată de faptul că învățătorul nu a schimbat condițiile cînd a predat triunghiul dreptunghic. La clasele experimentale, elevii desenează figurile geometrice în diferite condiții, măsoară unghiurile, desenează figuri cu unghiuri date.

Toate deficiențele și lipsurile constatate în însușirea noțiunilor de aritmetică și geometrie ies în evidență în special cu ocazia rezolvării problemelor. De aceea, considerăm că *veriga principală* de care depinde creșterea eficienței educative a matematicii încă din clasele I—IV, o constituie *îmbunătățirea metodicii rezolvării problemelor*. Am mai remarcat că mulți elevi lucrează cu ușurință în clasă sub conducerea și controlul permanent al învățătorului sau profesorului, dar cînd sînt lăsați să lucreze independent, cum e cazul în lucrările de control, situația devine dificilă. Considerăm că acest fenomen poate fi explicat prin faptul că nu se acordă suficientă independență elevilor în

rezolvarea problemelor. Atît profesorii cît și învățătorii se simt „obligați" să conducă chiar și analiza celei mai ușoare probleme. De multe ori, însăși analiza problemei se face șablon. Întrebările sînt mereu aceleași și nu sînt de natură să stimuleze gîndirea, să conducă spre descoperirea relațiilor care dau rezolvarea problemei. Întrebări ca: „ce cunoaștem?", „ce nu cunoaștem?", „ce se cere în problemă?" — nu sînt de natură să orienteze către esențialul acesteia. Apreciem procedeul profesorilor de la Școlile nr. 5 și nr. 141 din București, care ajută pe copii nu atît prin întrebări, cît prin desene și grafice care scot în evidență relațiile din probleme.

Un alt aspect al problemei este și acela că în timpul rezolvării problemelor la tablă elevii nu sînt stimulați să lucreze independent. Sînt profesori și învățători care „contează" pe anumiți elevi și îi supraveghează trecînd printre bănci, stimulîndu-i, în același timp, să lucreze independent. În unele clase, elevii sînt „obligați" să lucreze numai concomitent cu elevul de la tablă, astfel că elevii care „văd" rezolvarea problemei se plictisesc și ora de matematică nu-i mai atrage.

Considerăm că, pentru dezvoltarea muncii independente, eforturile profesorilor și învățătorilor trebuie să fie orientate spre o astfel de analiză a problemelor care să ajute pe elevi *să înțeleagă esențialul, să găsească relația principală a problemei.*

Un alt procedeu prin care-i ajutăm pe elevi să înțeleagă relația principală a unei probleme este acela de a-i învăța să aprecieze datele problemei. De exemplu, li se dau elevilor probleme cu date insuficiente, ușor de observat. Analizînd problema, ei constată că nu o pot rezolva, că e necesar să se mai adauge o condiție. Împreună cu învățătorul sau profesorul se formulează această condiție și se reface problema sau li se dau probleme cu date inutile și li se cere să le corecteze, să înlăture unele date care pot fi aflate apoi prin calcul din cele care rămîn. Din astfel de exemple elevii înțeleg că nu orice înșirare de date aritmetice poate constitui o problemă și învață să descopere lipsurile.

Procedeul cu cea mai mare eficiență este acela al *întocmirii problemelor de către elevi.* Subliniem importanța acestui procedeu pentru dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor. În procesul alcătuirii problemelor, copiii gîndesc asupra unor exemple concrete din viață și caută să vadă ce „dificultate" pot să introducă, ce date pot să înlăture și din ce „relații" s-ar putea afla răspunsul.

Există, în acest scop, o varietate de procedee. De exemplu, un profesor de matematică de la școala experimentală din Brașov indică elevilor numerele și operațiile, iar aceștia alcătuiesc probleme foarte variate, fiind deosebit de exigenți ca problemele lor să fie reale. O învățătoare de la una din clasele de control din București învață pe copii să alcătuiască probleme compuse prin dezvoltarea unor probleme simple.

În alcătuirea problemelor de către elevi trebuie să se procedeze gradat. Se alcătuiesc la început probleme simple apoi se trece la probleme compuse, mărind treptat numărul componentelor. Ca exerciții introductive, în clasa I sînt indicate povestirile după ilustrații și concretizarea lor prin desene sau prin manipularea obiectelor pe baza cărora copiii pot alcătui diferite probleme, gradînd treptat dificultățile și numărul componentelor. De exemplu, copiii înțeleg mai greu împărțirea în părți și împărțirea prin cuprindere. Dificultatea poate fi înlăturată printr-un exercițiu de alcătuire de probleme. Se împart copiilor fîșii verzi de hîrtie care reprezintă straturile de flori și cercuri galbene care reprezintă florile (se poate face și desen la tablă). Se dictează problema, iar elevii o formulează în acțiune: „Un grădinar a pregătit straturile pentru flori" (copiii așază fîșiile verzi); a adus 24 de răsaduri de flori (copiii numără 24 cercuri galbene); a

sădit în fiecare strat cîte 6 răsaduri de flori (copiii execută); „cîte straturi a sădit?" Se transpune problema, efectuîndu-se operațiile.

Pentru împărțirea prin cuprindere se formulează: „Grădinarul are 24 de răsaduri de flori (copiii numără cercurile) și le dă băiatului lui să le sădească în 4 straturi, ca în fiecare strat să fie un număr egal de răsaduri. Băiatul nu știe însă să împartă și de aceea sădește cîte un răsad în fiecare strat, pînă termină toate răsadurile (copiii execută). Cîte răsaduri sînt în fiecare strat?".

Pentru înțelegerea relațiilor în problemele date sau în acelea pe care le alcătuiesc elevii, trebuie să se acorde o mare atenție felului în care se oglindesc, în mintea lor, unele formulări ca: preț de cost (costul unei unități de măsură dată și nu costul unei cantități), „cu atît mai mult", „de atîtea ori mai mult". Neînțelegerea acestor formulări împiedică sesizarea dependenței dintre numere. Toate acestea trebuie analizate cu elevii ca să fim siguri că ei înțeleg sensul lor adevărat.

Cu elevii mai mari — clasele III—IV — deși nu este necesar să se procedeze întotdeauna pornind de la concret, se va ține seama de gradarea dificultăților.

Preocuparea principală a cadrelor didactice este aceea de a urmări cu consecvență scopul și de a mări eficiența predării matematicii în clasele I—IV prin activizarea gîndirii elevilor în procesul rezolvării problemelor.

Tot pentru ridicarea eficienței procesului de învățămînt este folosită și *recapitularea și sistematizarea cunoștințelor.*

Însușirea noțiunilor nu se realizează dintr-odată, ci ea presupune un proces îndelungat care se desfășoară în mai multe etape, fiecare etapă avînd caracteristici proprii care decurg din nivelul la care se găsește procesul elaborării sistemelor de noțiuni. Sistemele de noțiuni din diferite domenii ale realității se întregesc treptat și se corelează, integrîndu-se în sisteme din ce în ce mai largi. Acest proces de includere treptată a noțiunilor în sisteme integratoare superioare presupune o activitate deosebită din partea elevilor, activitate care trebuie stimulată și condusă de profesori. Cu cît elevii sînt mai mici cu atît este mai mare rolul profesorului și învățătorului în acest proces complex.

Din rezultatele probelor de control, din observarea unor lecții de recapitulare finală, ca și din discuțiile purtate cu unele cadre didactice din școlile experimentale am desprins faptul că nu se înțelege clar raportul dintre repetarea de consolidare a cunoștințelor și repetarea de sistematizare. Profesorii de la clasele experimentale urmăresc sistematizarea cunoștințelor, dar transpun procedeele de la clasele mari, încărcînd lecția cu multe discuții, excluzînd, în unele cazuri, complet procedeele specifice claselor I—IV (de ex. citirea sub diferite forme).

Materialul didactic folosit la lecțiile de recapitulare finală nu este selecționat în scopul de a se scoate în evidență elementele necesare generalizării.

La clasele de control, lecțiile de recapitulare finală nu se deosebesc calitativ de lecțiile de predare din timpul anului, în sensul că ele nu ridică pe o treaptă superioară sistematizarea noțiunilor și nu folosesc toate posibilitățile de înțelegere ale elevilor.

În lucrările de control date de Institutul nostru am apelat și la cunoștințe din alte capitole ale programei studiate într-o perioadă mai îndepărtată, dar care constituie fondul principal din programa clasei respective și condiționează înțelegerea noțiunilor care se vor preda în anii următori, ca acestea: cauzele răscoalelor țărănești de pe teritoriul patriei noastre, caracterele comune ale insectelor etc. În aceste condiții, 37,86% din elevii claselor experimentale și 26,55% din elevii claselor de control au dat răspunsuri

bune și parțial bune. Procentul scăzut, atît la clasele experimentale cît și la cele de control, indică faptul că repetarea sistematică de consolidare a cunoștințelor nu a fost un obiectiv principal al muncii didactice nici pentru profesori, nici pentru învățători. Se înțelege că în astfel de condiții, sistematizarea cunoștințelor elevilor la sfîrșitul anului școlar se va desfășura cu mare greutate și nu-și va ajunge pe deplin scopul, fiindcă elevii „nu vor avea ce să sistematizeze".

Lecțiile de recapitulare finală au ca scop în primul rînd sistematizarea cunoștințelor. Dar această operație nu se poate realiza cînd elevii nu stăpînesc temeinic sistemele noțiunilor de bază însușite și consolidate în tot timpul anului școlar. Așadar, deosebim o *repetare de consolidare*, care are ca scop formarea și întărirea sistemelor noțiunilor de bază și o *repetare de sistematizare*, care are ca scop includerea acestor sisteme în sisteme de noțiuni din ce în ce mai largi, — sisteme integratoare.

Repetarea de consolidare are loc tot timpul anului școlar în diferite verigi ale lecției și prin lecții speciale de recapitulare. Necesitatea ei decurge din marea plasticitate a sistemului nervos și din legile reflexului condiționat. Din aceleași considerente este bine ca, un timp, în repetare să se păstreze ordinea în care au fost predate cunoștințele și numai cînd considerăm că elevii stăpînesc bine noțiunile, să schimbăm această ordine și să încercăm treptat să le integrăm în noi sisteme, în noi legături. Specific repetării de consolidare la clasele I—IV este faptul că se folosesc mult diferite procedee de citire (selectivă, pe roluri, în gînd, pe fragmente), alături de scoaterea ideilor, povestirea după plan etc.

Repetarea pentru sistematizarea cunoștințelor se desfășoară în etape și își ajunge scopul numai dacă se bazează pe repetarea de consolidare, dacă elevii se prezintă la astfel de lecții, bine pregătiți, cu cunoștințe temeinice, încît să fie posibilă participarea lor activă și sistematizarea să devină o cucerire a propriei lor gîndiri. Înainte de lecția care are ca scop sistematizarea cunoștințelor, profesorii și învățătorii trebuie să știe în ce măsură elevii sînt pregătiți pentru o astfel de activitate. Dacă se constată goluri care împiedică procesul activ de sistematizare a cunoștințelor, este indicat să se revină asupra cunoștințelor respective, făcîndu-se, eventual, o nouă lecție de comunicare.

Și repetarea pentru sistematizare are loc în diferite etape, în funcție de structura obiectului de învățămînt și de structura anului școlar. Astfel, se fac lecții de sistematizare la încheierea unui capitol al programei, la sfîrșitul trimestrului. La sfîrșitul anului școlar se face o sistematizare mai largă care cere elevilor o mai intensă activitate de generalizare și sistematizare.

Lecțiile de sistematizare la clasele I—IV au caracteristici proprii care le deosebesc de lecțiile de recapitulare pentru consolidare. La aceste lecții cea mai mare parte o ocupă discuția cu copiii și nu citirea. În discuții se cere copiilor să analizeze comparativ fapte, fenomene asemănătoare cunoscute, sînt ajutați prin întrebări să sesizeze ceea ce este general și comun în ele, să facă generalizări și abstractizări și apoi să verbalizeze corect ideea generală extrasă. De exemplu, la lecția cu conținut istoric „Lupta poporului nostru împotriva jugului turcesc", (în clasa a III-a) pentru a face pe copii să înțeleagă cauzele victoriilor poporului nostru în luptele cu turcii, profesorul le-a cerut elevilor să-și amintească din cine erau formate oștile lui Mircea cel Bătrîn, ale lui Ștefan cel Mare, pentru ce luptau și cum erau locurile alese de domnitori pentru bătălie. Generalizarea a fost ajutată de analiza comparativă a faptelor amintite. Concluziile și ideile formulate în clasă au fost scrise pe tablă într-un plan logic, sistematic. La Școala nr. 141 din București, la recapitularea finală a cunoștințelor de zoo-

logie, profesoara a urmărit cu perseverență ca fiecare grupă de animale învățată de elevi să fie integrată în sistemul larg al obiectului respectiv după criterii științifice. Bazîndu-se pe cunoștințele copiilor despre structura internă a animalelor, profesoara i-a ajutat să împartă animalele în două mari grupe: vertebrate și nevertebrate. Ocupîndu-se apoi de grupa animalelor nevertebrate, a început recapitularea cu cele mai simple animale, discutînd și fixînd într-o schemă succintă caracterele comune. Cînd a trecut la grupa viermilor, ea a cerut elevilor să arate caracterele după care și aceste animale sînt nevertebrate, — deci ceea ce este comun și grupei animalelor microscopice; apoi a insistat asupra diferenței specifice dintre cele două grupe, generalizînd caracterele comune ale viermilor în funcție de mediul de viață, iar în cadrul grupului făcînd diferențierile necesare, de asemenea motivate.

Elevii au participat activ și cu interes la desfășurarea lecțiilor, dovedind cunoștințe temeinice, consecință a faptului că profesoara a revenit sistematic asupra cunoștințelor elevilor în timpul anului, consolidîndu-le.

Este greșit procedeul de a desfășura lecția de recapitulare finală pe bază de citire sub pretext că în clasele I—IV citirea textului din manual ocupă locul principal. Citirea ocupă locul principal în lecțiile de comunicare, de repetare pentru consolidare, pentru că munca cu textul îi învață pe elevi să învețe și în același timp le dezvoltă și le consolidează deprinderile de citire. La recapitualarea finală însă, accentul se pune pe sistematizarea cunoștințelor, iar deprinderile, dacă nu s-au format pînă la sfîrșitul anului, nu se pot consolida în cele cîteva săptămîni destinate recapitulării. În același timp, din lecțiile de recapitulare finală, prin citire selectivă, copiii învață cum să folosească manualul pentru a extrage ce este esențial, general. Recapitulînd lecturile în cadrul temei „Viața grea a poporului nostru în trecut", la una din clasele a IV-a de control, s-a insistat atît de mult asupra citirii, fără discernămînt, încît sistematizarea nu s-a mai putut face. Din întreaga lecție s-au extras doar două idei generalizatoare.

Materialul didactic folosit la lecțiile de recapitulare finală trebuie, de asemenea, să slujească scopului sistematizării cunoștințelor. El trebuie să fie simplificat, schematic, integrator, să scoată în evidență esențialul și legăturile dintre obiectele și cunoștințele însușite de elevi. De exemplu, la repetarea capitolului „Cerealele", în clasa a III-a, este necesar să se aducă o planșă sau mulaje, în care exemplarele de cereale studiate de copii să fie redate sinoptic și cu sublinierea caracteristicilor comune pe baza cărora sînt integrate în aceeași noțiune-gen. Pentru reținerea diferențelor specifice se pot face exerciții de recunoaștere după desen sau mulaje care indică unele părți ale plantei.

Recapitularea cunoștințelor în școală ridică desigur multe probleme care, de altfel, sînt clarificate în mare parte în metodicile de specialitate. Am revenit numai asupra acelora observate de noi la lecțiile profesorilor și învățătorilor din cîteva școli experimentale.

Trecerea treptată la școala de 8 ani — creează condițiile necesare pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt. Transformarea posibilității în realitate, însă, este un proces determinat de calitatea muncii care se desfășoară în școală, fapt condiționat de pregătirea de specialitate și de cea pedagogică. Veriga principală a acestui proces este *activizarea la maximum a gîndirii elevilor și dezvoltarea independenței lor creatoare*. Acesta trebuie să fie, din punct de vedere metodic, obiectivul principal al fiecărei lecții a profesorilor și învățătorilor, al întregii munci pentru perfecționarea metodică. Condiția principală a îmbunătățirii teoretice a muncii metodice a profesorilor o

constitue pregătirea și valorificarea critică a experienței înaintate a învățătorilor, oglindită în publicațiile pedagogice și în procesul viu al activității din școală.

Pentru învățătorii care predau la clasele experimentale se impune, de asemenea, valorificarea critică a propriei lor experiențe și o restructurare a stilului de muncă potrivit cu noile exigențe ale conținutului școlii de 8 ani, precum și o preocupare permanentă pentru adîncirea specialităților pe care le predau.

In felul acesta se va crea un nou stil de muncă la clasele I—IV care nu va fi nici al învățătorilor și nici al profesorilor, ci va integra organic tot ce este pozitiv în munca unora și a altora, în raport cu sarcinile și cerințele actuale ale școlii noastre.

STELA POPESCU și
ALEXANDRU FILIPOVICI

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„LECŢII DE BOTANICĂ"

Institutul de ştiinţe pedagogice a pus la îndemîna profesorilor de ştiinţe naturale, pentru clasele a V-a şi a VIII-a, lucrarea „Lecţii de botanică", redactată de Csengeri Ecaterina, cercetător ştiinţific principal la Institutul de ştiinţe pedagogice. Planurile de lecţii pentru clasa a VIII-a incluse în lucrare au fost elaborate de Iacob Mihail, lector la „Universitatea Bucureşti".

După cum afirmă chiar autorii, „Lecţii de botanică" reprezintă o primă încercare de a sintetiza, în măsura posibilităţilor, ceea ce a apărut şi s-a cristalizat ca pozitiv în predarea botanicii în şcoala noastră.

Această iniţiativă este lăudabilă căci, într-adevăr, problemele abordate în lucrare ca: precizarea importanţei instructiv-educative a cursului de botanică în şcoala de cultură generală, necesitatea predării metodice a botanicii şi lecţia cu tipurile ei formează astăzi obiectul cercetării pentru mulţi pedagogi şi metodişti.

În cele trei capitole ale lucrării, profesorii de ştiinţele naturale vor găsi unele îndrumări preţioase care îi vor ajuta în munca lor instructiv-educativă. Astfel, în capitolul II, printre altele, se pot urmări modul de formare a principalelor noţiuni din domeniul botanicii — problemă de o însemnătate deosebită —, prezentarea unor metode specifice predării botanicii, iar în capitolul III a diferitelor lecţii deschise.

Considerăm, însă, că lucrarea ar fi ajutat mai mult pe profesorii de botanică dacă autorii nu s-ar fi îndepărtat, mai ales în primele două capitole, de la scopul propus. Într-adevăr, în aceste capitole întîlnim mai multe generalităţi de ordin didactic, cunoscute în principiu de profesori.

Referirea la o anumită lecţie din manual, în care profesorul ar putea contribui la formarea la elevi a concepţiei materialist-dialectice despre lume, sau simpla prezentare a unor experienţe din manual (p. 8) nu constituie ceva nou.

Pentru a arăta cum trebuie să se procedeze în cazul demonstrării faptului că organismul vegetal se modifică sub acţiunea condiţiilor de mediu, nu-i suficient să ne bazăm numai pe anumite lecţii „deosebit de reprezentative", aşa cum indică autorii la pag. 9. Pentru formarea concepţiei ştiinţifice nu trebuie să folosim numai lecţii izolate, ci întregul *sistem* de lecţii. În acest sens ar fi fost interesantă prezentarea experienţei pozitive a profesorilor fruntaşi pentru ca cititorul să poată desprinde orientarea, metodele şi procedeele folosite de aceştia pentru realizarea scopului propus.

În capitolul „Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar la lecţiile de botanică" autorii, în loc să analizeze o temă din care să rezulte cum poate folosi profesorul conţinutul tuturor lecţiilor în formarea sentimentelor patriotice, dau

„îndrumări" ca: „...profesorul de științele naturale *trebuie* să facă cunoscut elevilor lucrările profesorilor D. Brîndză, D. Grecescu... *trebuie* arătate elevilor rezultatele obținute de miciuriniștii din țara noastră etc." (p. 14). Fără îndoială că popularizarea în rîndurile elevilor a succeselor obținute de agricultura noastră socialistă și a realizărilor oamenilor de știință romîni contribuie la formarea sentimentelor patriotice. Greutatea constă însă în legarea acestor fapte de anumite lecții — în realizarea *unității* dintre instrucție și educație. Or, tocmai acest lucru nu este realizat în tema respectivă.

„Legarea teoriei de practică, de producție la lecțiile de botanică" este expusă pe trei pagini. Acestei teme atît de importantă s-ar fi cuvenit să i se acorde un spațiu mai extins.

Este un merit al autorilor că pun problema formării noțiunilor în procesul predării botanicii, peste care se trece ușor în metodicile speciale. Ghidîndu-se după cursul de psihologie pedagogică (Cluj 1959), autorii încearcă să arate cum se pot forma unele noțiuni de botanică, precum și alte noțiuni cu un conținut mai larg din domeniul biologiei.

Subliniem ca pozitiv faptul că se precizează condițiile și calea ce trebuie urmată în formarea anumitor noțiuni, arătîndu-se importanța interacțiunii dintre cuvînt și intuiție în procesul formării noțiunilor. Aceste precizări vor ajuta desigur profesorilor în munca lor, căci ele constituie *baza teoretică* a predării. Dar, deși se arată corect la pag. 19 că formarea și fixarea noțiunilor nu poate fi desăvîrșită în cadrul unei singure lecții și nici nu poate fi ruptă de o serie de alte noțiuni, că perfecționarea și consolidarea principalelor noțiuni ale cursului de botanică *trebuie* să constituie o preocupare permanentă a profesorului de științele naturale, exemplele de noțiuni prin care sînt demonstrate aceste cerințe sînt formulate uneori greșit și confuz. Citărm cîteva din aceste cazuri, așa cum apar în lucrare: ...„Noțiunea despre plantele sălbatice (pag. 22); ...Noțiunea despre plantele de cultură (pag. 24); ...Desăvîrșirea noțiunii privind rolul transformator al omului în natură (pag. 24); ...Noțiunea privind sistematica lumii vegetale (pag. 28); În cursul de botanică se pot pune *bazele noțiunii*, deosebit de importante, despre apariția și dezvoltarea sistemului nervos (pag. 29); formarea noțiunii privind nutriția la plante (pag. 31); formarea noțiunii despre transformarea și transportul substanțelor în plantă (pag. 35)" etc.

În fața unor asemenea „noțiuni", oricare porfesor de științele naturale va fi dezorientat, căci, analizînd exemplele citate, va vedea că fiecare dintre ele exprimă nu o singură noțiune, ci un complex de noțiuni, iar unele dintre ele indică procese și fenomene biologice, teze sau legi. În felul acesta profesorul este derutat în privința conținutului diferiților termeni cu care operează la lecții.

Dacă autorii au cuprins în conceptul de noțiune toate cunoștințele de botanică, deci și procesele, ideile, principiile și legile biologice, cum afirmă la pag. 19 („cunoștințele științifice, deci și conținutul cursului de botanică, sînt formate din noțiuni"), atunci era necesar să se fi *lămurit* termenii cu care operează căci, altfel, prezentarea faptelor și terminologia folosită în lucrarea respectivă provoacă confuzii în mintea cititorului. De exemplu, la pagina 7 citim: „Principiul unității dintre organism și mediu străbate ca un fir roșu întregul curs de botanică", în timp ce la pag. 36 acest principiu este prezentat ca o simplă noțiune, iar la pag. 82 el este considerat ca lege.

Vorbind despre formarea noțiunilor, autorii se referă la conținutul diferitelor lecții din manual și fac aprecieri despre modul în care și-au însușit elevii aceste

noțiuni. Unele din aceste aprecieri le considerăm cu totul nedocumentate și necorespunzătoare realității. Astfel, la pag. 20, referindu-se la însușirea noțiunii de fruct de către elevii clasei a V-a, autorii scriu: „...practica arată că majoritatea elevilor, deși și-au însușit în mod formal această noțiune, practic consideră drept fruct tuberculele de cartofi, bulbul de ceapă, morcovul etc.". Realitatea este cu totul alta, deoarece numai cîțiva dintre elevii școlilor noastre fac această confuzie, și nu majoritatea.

Să analizăm cum văd autorii formarea așa-zisei noțiuni privind nutriția la plante la clasa a V-a. După ce se arată că formarea acestei noțiuni începe cu studiul rădăcinii, pentru care elevii cunosc nutriția minerală a plantelor, se remarcă rolul limitat al studierii funcțiilor tulpinii în formarea acestei noțiuni și se descrie rolul frunzei în nutriția plantelor. Aici (pag. 32), în loc să se prezinte sistematic posibilitățile pe care le are profesorul ca pe baza materialului din manual să lămurească elevilor complicatele procese ale nutriției plantelor, autorii constată că însuși manualul indică profesorilor o metodică greșită în înțelegerea acestor procese. Ca urmare a acestei situații, citim mai departe: „S-a constatat că majoritatea elevilor uită de necesitatea bioxidului de carbon" (e vorba de rolul bioxidului de carbon în sinteza substanțelor organice).

Considerăm că afirmația nu corespunde realității din următoarele motive: în primul rînd, lecția despre fotosinteză, din manualul de clasa a V-a, este suficient de documentată, iar, în al doilea rînd, majoritatea elevilor de clasa a V-a nu „uită", ci, dimpotrivă, *cunosc* rolul bioxidului de carbon în procesul fotosintezei.

Ceea ce mai pot constata profesorii citind tema despre formarea noțiunilor din „Lecții de botanică" este că autorii au separat procesul de respirație, procesele de transformare și transportul substanțelor nutritive în plantă de funcția generală a nutriției plantelor. Într-adevăr, după ce se vorbește de formarea noțiunii „privind nutriția la plante" (pag. 31, 32, 33), se prezintă aparte noțiunea respirației la plante (pag. 34) și tot separat se vorbește de așa-zisa noțiune „despre transformarea și transportul substanțelor în plantă" (pag. 35). Or, fiecare profesor știe că acestea din urmă sînt procese care *se integrează* în funcția generală de nutriție. A le privi separat înseamnă să ne situăm pe pozițiile metafizice combătute teoretic la începutul lucrării (pag. 19).

Mai remarcăm că autorii nu prezintă nici o realizare din munca profesorilor noștri, deși în „Cuvînt înainte" s-au angajat să facă acest lucru.

Capitolul II analizează necesitatea predării metodice a botanicii și începe cu prezentarea principiilor didactice generale aplicate în cadrul predării botanicii. Găsim că definiția dată principiilor este incompletă și greșit formulată, lăsînd să se înțeleagă că principiile nu sînt decît niște „cerințe" de bază care trebuie urmărite și realizate în procesul instructiv-educativ. Autorii n-au ținut seama de condiționarea obiectivă a acestor cerințe, care sînt, în ultimă analiză, cerințe obiective și, după ultimele lucrări ale pedagogiei sovietice, principiile sînt adevărate *legi* pedagogice.

În primele două pagini (40—42) ale acestui capitol se reliefează unele particularități „specifice" cursului de botanică. Considerăm că aceste particularități sînt specifice pentru toate disciplinele biologice, nu *numai* pentru studiul botanicii.

Legătura dintre cunoștințele de botanică și practică este prezentată tot ca o cerință specifică predării botanicii. Amintim că legarea de practică a cunoștințelor teoretice este un principiu ge-

neral marxist-leninist specific *tuturor* obiectelor de învățămînt.

Deși există o bogată literatură metodică și pedagogică referitoare la principiile didactice, cu exemplificări pe diferite obiecte de învățămînt, autorii au tratat numai schematic conținutul acestei teme. Singura exemplificare o găsim la pag. 42: „...In ultimul timp au devenit cunoscute în țara noastră succesele obținute de elevii școlii de 7 ani din comuna Beidaud, regiunea Dobrogea, în cultivarea diferitelor plante agricole pe terenurile G.A.C. „Gh. Doja" din localitate. Aceste succese demonstrează că elevii și-au însușit conștient cunoștințele privind biologia organismelor vegetale etc.". Exemplul este insuficient analizat critic și prezentat sub aspect metodic; pentru aceasta ne întrebăm care a fost efortul organizat, depus de profesor pentru ca elevii săi să ajungă la aceste frumoase rezultate? Ce forme și procedee s-au folosit în acest scop? Dacă formele alese au fost sau nu juste? Pentru cititor ar fi fost folositoare cunoașterea argumentului științific pe care s-a sprijinit afirmația de mai sus.

In prezentarea metodelor de învățămînt aplicate în predarea botanicii, autorii urmează aceeași linie descriptivă ca și în tratarea principiilor didactice. De exemplu: metoda demonstrației, unanim recunoscută în toate manualele de predarea disciplinelor ce formează ciclul științelor naturale, este prezentată de autori ca o temă în cadrul metodei conversației (pag. 56).

De asemenea, unele procedee ale metodei demonstrației ca: demonstrarea preparatelor microscopice, a experiențelor, a planșelor, a mulajelor și modelelor, demonstrarea cu ajutorul desenului, precum și demonstrarea diapozitivelor și a filmelor didactice sînt considerate ca metode de sine stătătoare și tratate în afara metodei demonstrației, în cadrul metodelor expunerii orale a cunoștințelor, fapt care nu se observă în nici unul dintre manualele de metodică sau de pedagogie. Ne surprinde și faptul că s-a omis includerea excursiilor, a vizitelor, a lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice între metodele de învățare ale botanicii, deși se știe că aceste metode au o deosebită însemnătate didactică și științifică. Prin folosirea acestor metode elevii au posibilitatea, pe de o parte, să cunoască o mai mare varietate de plante, permițîndu-li-se observarea acestora în mediul lor specific și în condiții normale de dezvoltare, iar, pe de altă parte, prin utilizarea acestor metode se realizează o mai strînsă legătură între teorie și practică, cu atît mai mult cu cît autorii, în cuprinsul lucrării, fac dese referiri la aceste metode. Lucrările de laborator sînt prezentate fugitiv în cadrul metodei „Efectuarea experiențelor" (pag. 75).

Considerăm că acest capitol ar trebui revizuit în lumina criteriilor pedagogiei științifice, ilustrat cu material faptic din școlile fruntașe din țara noastră și îmbunătățit sub aspectul conținutului pentru ca să dea posibilitatea profesorilor să utilizeze cele mai juste metode și procedee în predarea botanicii.

In ultimul capitol al lucrării se tratează despre lecție ca formă de bază în organizarea muncii instructiv-educative din școală. In partea introductivă a acestui capitol sînt enumerate cerințele didactice de bază de care trebuie să țină seama profesorul de științele naturale în procesul pregătirii și desfășurării lecțiilor (pag. 80—85). Autorii caută să exemplifice posibilitățile satisfacerii acestor cerințe cu materiale din lecțiile de botanică, subliniind foarte just unele lipsuri ale manualelor de școală în ceea ce privește conținutul lor.

De asemenea, este bine enunțată problema cu privire la stabilirea scopului lecției, dar această temă s-a tratat super-

ficial. Ar fi fost necesar să se dea cîteva exemple pozitive și negative din activitatea profesorilor noștri privind felul în care și-au orientat scopul diferitelor lecții. Din singurul exemplu dat, care nu se referă la o lecție, ci la un capitol foarte extins — „Plante de cultură", (clasa a V-a) — nu se pot trage concluziile necesare. Aceasta cu atît mai mult, cu cît nici atunci cînd se expun diferitele tipuri și variante ale tipurilor de lecții nu se precizează, decît la foarte puține din ele, scopul lor. Încercarea bine venită de a se arăta importanța pregătirii lecțiilor, pornind de la analiza unei teme, de asemenea trebuie mai bine documentată. Anexa: metodica predării temei — Structura celulară a plantelor (cl. a VIII-a), prezentată la finele capitolului, s-ar fi pretat foarte bine pentru aceasta.

O dezvoltare deosebită și justificată se acordă problemei tipurilor de lecții. După ce se fixează, pe baza scopului didactic, tipurile fundamentale de lecții, în număr de patru (pag. 86), se arată cum se organizează și se desfășoară astfel de tipuri de lecții cu variantele lor. Se observă că autorii au eliminat dintre tipurile fundamentale de lecții, *lecția combinată* (mixtă), în care are loc atît verificarea cunoștințelor vechi, cît și comunicarea de noi cunoștințe și care are astăzi cea mai mare răspîndire în practica școlară. Autorii consideră acest tip de lecție ca variantă a lecției de comunicare. Or, dacă s-a mers pe acest drum, sesizat și de noi la un număr mic de pedagogi, ar fi fost cazul să se *motiveze* această poziție, pentru a nu produce nedumeriri în rîndurile profesorilor. Aceasta este necesar cu atît mai mult cu cît în toate cărțile noastre de pedagogie, după care se orientează profesorii, lecția combinată este prezentată ca primul tip de lecție. Chiar în cursul de pedagogie generală, apărut recent, sub redacția profesorului Stanciu Stoian, se poate observa acest lucru, la pag. 185.

Sesizînd corect variantele lecției de comunicare, nu s-a reușit, însă, acest lucru pentru celelalte tipuri fundamentale de lecții. Dacă pentru lecția de formare a priceperilor și deprinderilor se încearcă acest lucru (pag. 130), el nu se face pentru lecțiile de recapitulare, iar lecția de verificare și control, atît de importantă, este doar enunțată, fără să se aducă nici un exemplu de o astfel de lecție în cuprinsul lucrării.

Considerăm, apoi, că în prezentarea diferitelor exemple de lecții nu s-a urmărit cel mai bun plan. Se trece de la o lecție de clasa a V-a la o lecție de clasa a VIII-a, se revine iar la o lecție de cl. a V-a ș.a.m.d. O astfel de prezentare poate fi justificată într-un curs de metodică generală, dar nu într-o lucrare de acest gen. Aici era mai bine ca prezentarea lecțiilor să fie făcută pe clase și pe capitole, în ordinea succesiunii lor din programa analitică, pentru ca în acest fel cititorul să poată urmări, ceea ce foarte bine recomandă autorii la pag. 22, interdependența unei lecții cu alte lecții, să-și dea seama de locul și importanța ei în sistemul de lecții, să vadă cum în același capitol apar diferite tipuri de lecții etc.

Prezentarea unor exemple de lecții fără legătură între ele și numai a anumitor tipuri de lecții „deosebit de reprezentative", cum se afirmă la pag. 9, nu poate constitui un ajutor substanțial în munca profesorilor. Profesorul *trebuie* să vadă, prin exemple, că orice lecție își are importanța ei instructiv-educativă.

O altă constatare de ordin general este aceea că autorii nu au *precizat* de la început structura diferitelor tipuri și a variantelor tipurilor de lecții în ceea ce privește organizarea și desfășurarea lor. Din această cauză multe din lecțiile despre care se vorbește în lucrare nu sînt redate după un plan, iar îndrumările

date nu sînt *motivate* din punct de vedere teoretic. Lipsa aceasta se observă la majoritatea exemplelor de lecții pentru clasa a V-a. Unele dintre ele sînt expuse astfel, încît cititorul nu poate desprinde cu ușurință un plan științific al desfășurării lor. Nu se precizează de la început: scopul, metodele, procedeele folosite în predare, materialul didactic etc., iar pe de altă parte, nu se stabilesc etapele desfășurării lecției din care să se vadă că acestea variază în concordanță cu tipul fiecărei lecții. Acolo unde totuși sînt respectate, în parte, aceste cerințe, se observă o inconsecvență în terminologie și redactare.

Formularea scopului și realizarea lui în lecție sînt *condiții esențiale* pentru asigurarea îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative ale botanicii, de care s-a vorbit în capitolul I al acestei lucrări. Considerăm, însă, că așa cum s-a formulat scopul pentru lecția „Cartoful", la clasa a V-a, nu poate constitui un îndreptar pentru profesor, căci el nu este strîns legat de conținutul lecției. Citățm: scopul lecției „Cunoașterea biologiei plantelor din grădina de zarzavat; importanța acestor cunoștințe pentru obținerea unor recolte bogate; importanța extinderii legumiculturii în jurul orașelor mari" (pag. 87). După cum se poate constata, acest scop este general și fără vreo legătură cu conținutul lecției propriu-zise, referindul-se la întregul capitol în care se cuprinde lecția despre cartof. Or, se știe că o primă condiție în formularea scopului este ca această formulare să fie în strînsă concordanță cu conținutul lecției și să reflecte sarcina principală instructiv-educativă care trebuie realizată prin predarea acestui conținut.

Dacă structura lecțiilor la clasa a VIII-a este bine prezentată, nu putem fi de acord cu faptul că unele din aceste lecții sînt prea încărcate (atît în conținut cît și privind materialul didactic demonstrativ sau experimental) și nu se pot desfășura în practică cu respectarea tuturor cerințelor metodice.

Pentru aprofundarea conținutului lecției „Creșterea rădăcinii în lungime și grosime. Procesul de absorbție al soluțiilor minerale prin rădăcină și circulația sevei în interiorul acestui organ", (în manual titlul acestei lecții este mult mai simplu) se propune efectuarea a șase experiențe — dintre care cinci se referă la demonstrarea fenomenului de osmoză —, problemă eliminată din programa analitică. Notăm că, după indicațiile autorilor, unele din aceste experiențe trebuie executate de elevi în timpul orei, sub formă de lucrare practică și tot în aceeași oră se face verificarea cunoștințelor din lecția veche, fixarea cunoștințelor din lecția nouă și darea temelor pentru acasă.

Tot atît de încărcate sînt și lecțiile în care, pe lîngă aplicarea altor variate metode, se indică unele demonstrații la microscop. Credem că este mult mai corect ca demonstrațiile la microscop să se organizeze, pe cît posibil, în lecții speciale de microscopie, pentru ca profesorul să aibă timpul necesar să pregătească preparatele în fața elevilor sau împreună cu ei, iar lecția să se desfășoare normal.

In legătură cu lecția „Feriga", la clasa a VIII-a, citățm: „Inainte de a părăsi clasa, elevii trec cîte unul la microscop și observă preparatul care înfățișează un soi de ferigă, precum și sporangi și spori izolați". Autorii recomandă ca aceste observații să fie făcute după fixarea cunoștințelor și după darea temei pentru acasă (pag. 92), ceea ce este greșit din punct de vedere didactic.

Considerăm că lecțiile prezentate în lucrarea despre care vorbim ar fi avut o valoare mai mare și ar fi fost mai utile pentru profesori, dacă în locul unei simple repetări a conținutului manualelor s-ar fi

desprins din ele modul în care se pot realiza sarcinile predării botanicii în școală și, în special, cum se poate lega conținutul botanicii de practica construirii socialismului.

Semnalăm și unele lipsuri de redactare ca: schemele indicate pentru a fi desenate pe tablă sînt lipsite de explicațiile necesare; apoi, unele figuri sînt inversate (figurile 5 și 15, în care vasul cu apă este așezat cu gura în jos), iar din schema care reprezintă ciclul de dezvoltare la ferigă lipsește sporul din care se formează generația gametofitică (pag. 91).

Atragem atenția autorilor și asupra unor erori științifice. Astfel, în lecția „Arborii de pădure", la clasa a V-a, lecție desfășurată sub formă de excursie pe malul Crișului Repede în imediata apropiere a școlii (nu se precizează care școală), profesoara care a condus excursia arată elevilor în același loc cu plopii și sălciile — stejari, carpeni, arțari, mesteceni și molizi (pag. 127). Admițînd că în cazul de față ne aflăm într-un parc în care se găsesc toți acești arbori, nu putem admite afirmația de la pag. 106 că gripa este produsă de bacterii, cînd toți elevii de școală știu că această boală este produsă de virusuri.

Ca greșeli de stil citățm: „Intr-un cilindru de sticlă, în apa, în care în prealabil am pus sifon, se pune o ramură de Elodea, cu tulpina secționată în sus" (pag. 117). Se poate înțelege că nu apa este pusă în cilindrul de sticlă, ci cilindrul de sticlă este pus în apă. Apoi, „Timpul optim de cosire a fînului" (pag. 32) — știm că nu fînul se cosește, ci iarba; și „îngrășarea aerului cu bioxid de carbon" (pag. 38), în loc de „îmbogățirea aerului cu bioxid de carbon".

In încheiere, arătăm că lucrarea „Lecții de botanică" ar fi avut o mai mare valoare și ar fi completat literatura metodică de specialitate, dacă autorii s-ar fi *bazat* mai mult pe *experiența* profesorilor fruntași din școala noastră, iar în rezolvarea problemelor prezentate s-ar fi pus întru totul de acord cu tezele științifice ale didacticii generale, cunoscute de profesori din manualele de pedagogie.

TRAIAN TRETIU și
NATALIA POPA

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

I. P. 6 — c. 4921

Biblioteca oraș Sibiu

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

T 3929

9

ANUL XI 1962

1964
1390
(97)
- IUL. 2005
17 IUN 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sființii Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3929.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 9 *Septembrie 1962*

IANI 2022

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

SUMAR

Pag.

* * * La început de an școlar 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

SAVA GANOVSKI: Școala în slujba dezvoltării economice și sociale. . 13

VICTOR ȚÎRCOVNICU: Dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere obiectivă la elevii mici privind activitatea de învățare 25

E. FISCHBEIN, N. HANGEA, I. POPESCU, L. RĂDULESCU, E. ZAMFIR și M. FLORU: Cu privire la însușirea unor noțiuni de mecanică de către elevii din clasa a VI-a 44

I. RADU, V. NICOARĂ și R. ERDELY: Formarea deprinderilor de autocontrol în procesul instruirii practice a elevilor 62

ȘTEFANIA ȘTIRBU: Contribuția cărturarilor din Romînia la valorificarea principiilor inovatoare ale operei „Orbis pictus" . . . 80

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

SOFIA SORESCU: Despre necesitatea unei programe a muncii educative. 96

GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA: Pentru îmbunătățirea muncii educative în școală. 99

C.A. și I. I.: Modernizarea învățămîntului matematic în școală . . . 103

LUCIAN VOICULESCU: Comemorarea lui J. J. Rousseau 105

G. F.: Probleme de educație în discuția Seminarului internațional de la Sofia. 107

DE PESTE HOTARE

TIBERIU BOGDAN: Psihologia pedagogică în Republica Federală Germană. 109

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

MARIA BĂRGĂUANU: Educația ateistă în școală 121

MARIA VOICU: O lucrare utilă pentru munca de educare a copilului în familie 125

4400

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 9 XI-й год *сентябрь 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

* * * Начало учебного года 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Савва Гановский: Школа на службе экономического и социального развития 13

Виктор Цырковнику: Развитие способности оценки и самооценки у младших школьников, касающейся развития процесса обучения . 25

Е. Фишбайн, Н. Ханча, И. Попеску, Л. Рэдулеску, Е. Замфир и М. Флору: К вопросу об усвоении понятий по механике учащимися VI-го класса 44

И. Раду, В. Никоарэ и Р. Ердели: Формирование навыков по самоконтролю в процессе практического овучения учащихся . . 62

Штефания Штирбу: Содействин культурных деятелей в Румынии осуществлению новаторских принципов труда „Orbis pictus“ . 80

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

София Сореску: Необходима ли программа по воспитательной работе? . 96

Георге Кэлугэрица: За улучшение воспитательной деятельности в школе. 99

Илие Иласиевич и К. Аржинтяну: Модернизация обучения математике в школе 103

Лучиан Войкулеску: Памяти Жан Жака Руссо 105

Г. Ф.: Вопросы воспитания на обсуждении Международного семинара в Софии 107

ЗА РУБЕЖОМ

Тиберию Богдан: Педагогическая психология в Германской Федеративной Республике 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Мария Бэргэуану: „Атеистическое воспитание в школе“ 121

Мария Войку: Полезный труд по воспитанию ребёнка в семье. . 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 9 *Septembre 1962*

SOMMAIRE

Page

* * * Au début de l'année scolaire 5

ÉTUDES ET RECHERCHES

Sava Ganovski : L'école au service de l'essor économique et social . . 13

Victor Ţîrcovnicu : Le développement de la capacité d'appréciation et d'autoappréciation chez les petits élèves, à l'égard du processus d'assimilation 25

E. Fischbein, N. Hancea, I. Popescu, L. Rădulescu, E. Zamfir şi *M. Floru :* Au sujet de l'assimilation de certaines notions de mécanique, par les élèves de la VI-e classe 44

I. Radu, V. Nicoară et *R. Erdely :* La formation des habitudes d'autocontrôle dans le processus d'instruction pratique des élèves . . . 62

Ştefania Ştirbu : La contribution des intellectuels de Roumanie à la mise en valeur des principes novateurs de l'ouvrage „Orbis pictus" . . 80

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Sofia Sorescu : Sur la necessité d'un programme du travail éducatif . 96

Gheorghe Călugăriţa : Pour l'amélioration du travail éducatif dans l'école. 99

Ilie Ilasievici et *C. Arginteanu :* La modernisation de l'enseignement mathématique dans l'école 103

Lucian Voiculescu : La commémoration de J.-J. Rousseau 105

G. F. : Problèmes d'éducation discutés au Seminaire International de Sofia. 107

DE L'ÉTRANGER

Tiberiu Bogdan : La psychologie pédagogique en R. F. Allemande . . . 109

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Maria Bărgăuanu : „L'éducation athéiste dans l'école" 121

Maria Voicu : Un ouvrage utile pour l'éducation de l'enfant en famille . . 125

LA ÎNCEPUT DE AN ȘCOLAR

Porțile școlilor s-au deschis iarăși. Cu forțe sporite, după o vacanță plăcută, odihnitoare și recreativă, elevii au pornit din nou să cucerească mereu alte culmi ale științei. Alături de elevi și împreună cu ei, sub conducerea organizațiilor de partid, într-o strînsă conlucrare cu organizațiile U.T.M. și de pionieri și în colaborare cu familia au pornit la muncă cadrele didactice, dornice să depună toată stăruința, pregătirea și priceperea lor în instruirea și educarea comunistă a tinerei generații, în plămădirea omului nou, membru demn al societății socialiste.

Anul școlar care s-a scurs s-a desfășurat în condițiile avîntului deosebit cu care poporul nostru transpune în viață sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. pe drumul desăvîrșirii construcției socialismului în patria noastră. Un eveniment de o mare importanță, o victorie istorică a constituit-o încheierea cu succes, cu aproape patru ani mai devreme, a colectivizării agriculturii. În țara noastră socialismul a învins definitiv la orașe și sate.

Succesele mari ale economiei și culturii s-au oglindit din plin și în dezvoltarea continuă a învățămîntului. La rîndul său școala a sprijinit într-o măsură și mai mare construcția desfășurată a socialismului, prin pregătirea de cadre numeroase, cu un orizont cultural-științific ridicat. Ca cea mai însemnată măsură luată pe linia directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. în legătură cu dezvoltarea școlii se înscrie trecerea treptată la învățămîntul general, obligatoriu și gratuit de 8 ani. S-au elaborat planul și programele de învățămînt pentru școala de 8 ani, s-a trecut la lărgirea experimentului predării pe obiecte de către profesori la clasele mici. Printr-o altă serie de măsuri s-a continuat perfecționarea conținutului învățămîntului mediu, profesional și tehnic, s-a adîncit legătura sa cu viața, cu necesitățile producției, cu cerințele progresului tehnico-științific.

Precizarea și aprofundarea conținutului învățămîntului, legarea lui tot mai strînsă de producție, a perfecționat caracterul educativ al procesului de învățămînt, al întregii activități școlare. Activitatea educativă din școli se conturează tot mai pronunțat pe baza unui sistem închegat de măsuri comune ale școlii, ale organizației U.T.M. și de pionieri, cu colaborarea apropiată a familiei. Institutul de științe pedagogice a început experimentarea unui proiect de programă a muncii educative. Cercetările

întreprinse în această direcție și practica înaintată a multor cadre didactice au scos în evidență influența pozitivă pe care o are asupra elevilor participarea directă la munca productivă, mediul muncitoresc, contactul direct cu muncitorii. Toate acestea au făcut să crească eficiența muncii instructiv-educative duse în școli, să fie stimulată și dezvoltată în rîndurile elevilor pasiunea pentru studiu, pentru dobîndirea de noi și noi cunoștințe. Rezultatele tot mai bune la învățătură dobîndite de cele mai multe școli sînt dovada cea mai vie că elevii consideră învățătura ca principala lor îndatorire patriotică.

Etapa nouă în care se găsește țara noastră cere cadre în toate domeniile de activitate, cu o pregătire superioară, cu un larg orizont cultural-științific, cu o temeinică pregătire pentru viață. Dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului pretinde școlii să ridice continuu conținutul învățămîntului, să-l îmbogățească. La fiecare obiect de învățămînt, la fiecare lecție, învățătorului, profesorului i se cere să transmită elevilor cunoștințe științifice solide și în lumina noilor cuceriri din ramura respectivă.

Trecerea treptată la învățămîntul de 8 ani, a marcat un moment însemnat în revoluția culturală ce se desfășoară în țara noastră. Republica Populară Romînă se numără printre țările înaintate ale lumii și în acest domeniu, cu un învățămînt de bază cuprinzător, științific și temeinic organizat. Trecerea la școala de 8 ani a ridicat o serie de probleme teoretice și practice pedagogice legate de găsirea celor mai bune forme organizatorice și metodice de instruire și educare. În vederea rezolvării unora dintre aceste probleme s-a trecut la experimentarea — în 200 de școli — a sistemului predării pe obiecte de către profesori la clasele a III-a și a IV-a și la unele obiecte chiar în clasa I. Cercetările întreprinse de către Ministerul Învățămîntului și Institutul de științe pedagogice, experiența înaintată a celor mai bune cadre didactice au reliefat din plin eficiența noului sistem de predare. Predarea pe specialități, începînd cu clasele mici, ridică conținutul învățămîntului, valorifică mai bine, încă la acest nivel, conținutul fiecărui obiect de învățămînt, ceea ce contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor. La sfîrșitul anului școlar 1961—1962 elevii claselor experimentale aveau — în raport cu cei din clasele de control — cunoștințe mai multe, mai trainice, știau să le folosească cu mai multă pricepere. Ei manifestau mai multă inițiativă și spirit creator, dispuneau de un ansamblu de deprinderi de muncă intelectuală și fizică care le îngăduiau să se manifeste cu mai multă independență în activitățile din clasă, din afară de clasă și extrașcolare.

Lărgirea experimentului predării pe specialități la clasele mici la un număr mai mare de școli în anul școlar 1962—1963, față de anul trecut, necesită, însă, o studiere mai profundă de către cercetarea pedagogică a diverselor aspecte ale procesului de învățămînt privind formarea noțiunilor, însușirea și trăinicia cunoștințelor, în condițiile predării pe specialități. Cercetarea intensivă a noului sistem de predare ne duce la precizarea volumului de cunoștințe al programelor școlare, la realizarea unei corelații judicioase între diferitele obiecte de învățămînt, printr-o mai

strînsă conlucrare a profesorilor sau învățătorilor care predau la aceeași clasă.

Așa cum au dovedit cercetările întreprinse și experiența înaintată a multor cadre didactice, sistemul muncii cu mai mulți profesori la clasele mici face să crească și eficiența muncii educative. Elementul de bază în această direcție îl constituie valorificarea mai completă a cunoștințelor de către profesorul de specialitate pentru fiecare obiect în parte, ceea ce contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității elevului. Prezența mai multor profesori la clasele mici ridică, însă, ca o problemă de prim ordin pentru cercetarea pedagogică, stabilirea unor cerințe unice care să fie urmărite și aplicate consecvent de fiecare profesor sau învățător. Așa cum a rezultat din expereința pozitivă a multor diriginți și cum se conturează din cercetarea programei muncii educative aplicată experimental de Institutul de științe pedagogice la două din clase (I și a V-a) la Școala medie nr. 36 din București, realizarea unității de cerințe în cadrul unui sistem de măsuri face să crească și mai mult nivelul muncii educative. Unitatea de cerințe și exigență duce la îmbunătățirea atitudinii școlarilor față de învățătură, față de muncă, contribuie la închegarea colectivului clasei, întărește spiritul de disciplină, răspunderea pentru îndeplinirea obligațiilor școlare, pentru păstrarea și dezvoltarea bunului obștesc.

Încheierea colectivizării agriculturii reprezintă o nouă etapă în mersul înainte al satului socialist. După cum ne este cunoscut, C.C. al P.M.R. și Consiliul de Miniștri au luat o serie de măsuri și pe linie de învățămînt menite să corespundă noilor condiții, cînd socialismul a ieșit victorios definitiv și la sate. Aceste măsuri contribuie la dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol de toate gradele, prin legarea lui mai strînsă cu practica agriculturii socialiste, prin pregătirea cadrelor de mecanizatori, tehnicieni și ingineri agronomi la nivelul cerințelor pe care le ridică agricultura noastră socialistă în plină dezvoltare.

S-au dezvoltat corespunzător condițiilor noi create școlile profesionale pentru pregătirea mecanicilor agricoli și au început să funcționeze școlile tehnice de 4 ani în care se pregătesc cadrele tehnice medii, ajutoare directe ale inginerilor și medicilor veterinari. Pentru ca țărănimea colectivistă să poată munci după cerințele științei și tehnicii agricole înaintate va fi organizat, începînd din toamna aceasta, învățămîntul agrozootehnic de masă cu durata de 3 ani și se va asigura tineretului de la sate o pregătire agricolă sistematică în cadrul școlii de 8 ani. În acest sens, începînd cu anul școlar 1962—1963, în școala de 8 ani din mediul sătesc s-a introdus ca obiect principal de învățămînt „Agricultura". Programele pentru predarea „Agriculturii" în școala generală de 8 ani prevăd studiul sistematic și la nivel ridicat — cîte 5 ore pe săptămînă — a următoarelor teme: în clasele a V-a solul și lucrările lui, cultura plantelor de cîmp; în clasa a VI-a horticultura (horticultura, legumicultura, pomicultura, viticultura); în clasa a VII-a creșterea animalelor domestice; în clasa a VIII-a mecanizarea, electrificarea, chimizarea agriculturii și organizarea întreprinderilor agricole socialiste. De asemenea, elevii vor efectua lucrări practice pe anotimpuri și practica continuă. Studiul sistematic

al principalelor ramuri ale agriculturii va da astfel posibilitate tineretului sătesc ca la absolvirea școlii de 8 ani să se poată încadra cu ușurință în orice sector de muncă din cadrul gospodăriei colective.

Studierea obiectului „Agricultura" trebuie să realizeze în permanență o strînsă legătură între cunoștințe și practică, desfășurîndu-se lucrări practice cu elevi — după posibilitățile lor — în cadrul G.A.C. sau G.A.S., la toate lucrările cerute de procesul muncii în agricultură. Predarea „Agriculturii" să dezvolte la elevi dragostea pentru gospodăria colectivă, să le sădească dorința de a munci pentru întărirea și înflorirea ei. Să-i facem pe elevi să înțeleagă normele și principiile care stau la baza vieții noastre socialiste, să se străduiască neîncetat de a spori și apăra avutul obștesc al gospodăriei.

Educarea elevilor din mediul sătesc în spirit colectivist, înarmarea lor cu cunoștințe despre viața gospodăriei colective, sădirea dragostei pentru munca în agricultură nu pot fi lăsate numai pe seama profesorilor care predau „Agricultura". Aceasta este o sarcină care revine întregului colectiv didactic. Fiecare profesor și învățător are numeroase posibilități de a face să pătrundă adînc în conținutul lecțiilor viața satului socialist, a gospodăriei colective.

Desăvîrșirea construcției socialiste în patria noastră ridică ca o problemă centrală, studierea formelor și mijloacelor care să ducă la întărirea continuă a muncii de educare în spirit comunist a elevilor, la dezvoltarea conștiinței socialiste și a înaltelor trăsături de caracter specifice omului de tip nou, comunistului. Cu toate că sînt numeroase și variate mijloacele de înrîurire educativă a elevilor, locul central revine lecției. Ea este principala formă prin care învățătorul și profesorul contribuie la formarea concepției materialist-dialectice despre natură și societate a elevilor, la înțelegerea politicii partidului și statului nostru, la formarea de convingeri moral-politice comuniste, la cultivarea patriotismului și internaționalismului socialist, a dragostei față de muncă, la formarea trăsăturilor morale ale omului societății comuniste. Este, de aceea, necesar să existe o grijă deosebită din partea tuturor cadrelor didactice de a asigura fiecărei lecții un nivel științific ridicat, puritatea ideologică, de a prezenta și interpreta datele și fenomenele naturii și societății în lumina concepției marxist-leniniste, de a lega strîns cunoștințele de practica construirii socialismului, de a oglindi în lecții realizările regimului nostru și perspectivele minunate de dezvoltare ale țării noastre. La lecție să străbată înaltele și nobilele principii ale internaționalismului proletar, ale frăției și prieteniei, ale păcii și încrederii între popoare pentru care militează activ țara noastră în întreaga sa politică internă și internațională. Să cultivăm în rîndurile elevilor dorința fierbinte de a munci activ pentru făurirea vieții noi, de a deveni participanți entuziaști la lupta întregului popor pentru propășirea și înflorirea scumpei noastre patrii, militanți neobosiți pentru triumful păcii și socialismului în lume.

Un rol important în educarea comunistă a elevilor îl are profesorul diriginte. Preocupări deosebite revin la început de an școlar tuturor profesorilor diriginți, dar mai ales celor care conduc munca educativă la clasele mici sau încep munca educativă cu o clasă nouă, la clasa a V-a

și a VIII-a. Profesorului diriginte îi revine sarcina de a ține o strînsă legătură cu organizația de pionieri și U.T.M., de a colabora cu familia, în vederea cunoașterii elevilor, a recrutării activului în jurul căruia să se închege colectivul clasei. Munca educativă este încununată de succes dacă profesorul diriginte reușește să antreneze întregul colectiv pedagogic al clasei, prin stabilirea unor cerințe unice în cadrul unui sistem al activităților educative. O atenție deosebită trebuie să acorde profesorul diriginte orelor de dirigenție. Prin tematica lor, prin priceperea de a desfășura orele de dirigenție, profesorul are posibilitatea de a le asigura un conținut bogat, de a dezbate teme strîns legate de cerințele colectivului pe care-l conduce. Profesorul diriginte va fi preocupat ca să realizeze din clasa sa un colectiv închegat, cu o opinie sănătoasă, care să ridice pe prim plan în fața elevilor ca principala lor îndatorire patriotică învățătura, să aibă o atitudine principială față de lipsuri, un ridicat simț al răspunderii față de munca și de faptele lor.

Între factorii care au o înrîurire educativă puternică asupra elevilor se numără activitățile practice pe care elevii le desfășoară în sălile de lucrări practice și în atelierele întreprinderilor, pe terenurile agricole școlare. Deși există o experiență destul de bogată a unor școli în această direcție și sînt în curs de cercetare unele aspecte ale acestei probleme, consecințele educative ale muncii productive asupra elevilor sînt încă nesatisfăcător cunoscute. Teoria și practica pedagogică au încă un teren larg unde se cere să-și spună cadrele didactice cu mai multă hotărîre cuvîntul. Se pune problema folosirii în activitatea de instruire și de educare a elevilor (la lecții, în orele de dirigenție, în munca organizațiilor de pionieri și U.T.M.) a tuturor posibilităților educative pe care le oferă activitatea practică a elevilor, producerea de bunuri materiale utile, participarea lor la munca productivă în întreprinderi și unități agricole socialiste, contactul lor direct cu mediul socialist de producție.

Munca educativă închegată într-un sistem de măsuri va trebui să preocupe îndeaproape consiliul pedagogic, pe directorul școlii. La nivelul școlii, directorul are datoria să coordoneze întreaga muncă educativă, împreună cu organizația U.T.M. și printr-o strînsă colaborare cu comitetul de părinți, cu întreprinderea sau unitatea agricolă socialistă care patronează școala.

Școala noastră nouă dispune de o valoroasă experiență didactică, rod al muncii însuflețite a multor cadre didactice cu practică înaintată. Această bogată experiență nu este întotdeauna valorificată. Consiliile pedagogice, cercurile pedagogice, comisiile metodice au tocmai această menire. Aci se cuvine să se dezbată într-o măsură mai însemnată problemele de conținut ale învățămîntului, perfecționarea măiestriei pedagogice a cadrelor didactice. În școlile de 8 ani în care se experimentează predarea pe obiecte la clasele mici, în cadrul acestor forme de muncă didactică învățătorii și profesorii pot învăța unii de la alții procedee și metode specifice activității la clasele mici. Profesorii, avînd o pregătire de specialitate temeinică, aduc o contribuție însemnată la precizarea conținutului fiecărui obiect. Învățătorii își împărtășesc procedeele și metodele specifice activității la clasele mici. Prin comisiile metodice li se poate asigura

specialiștilor din unitățile agricole socialiste care predau obiectul „Agricultura" sprijinul necesar pentru pregătirea lor pedagogică, iar profesorilor de științe naturale documentarea științifică agrozootehnică continuă.

Activitatea desfășurată în consiliile pedagogice, în cercurile pedagogice și în comisiile metodice poate constitui începutul unei munci științifice. În orice caz, considerăm că este bine ca activitatea metodică din școli să aibă tot mai mult un pronunțat caracter științific, de cercetare a practicii pedagogice înaintate. Am putea spune chiar că este bine ca munca metodică din școli să reprezinte germenele viitoarelor lucrări destinate lucrărilor personale pe care le susțin cadrele didactice la examenele pentru obținerea gradelor și ale temelor de cercetare pentru lecturile pedagogice. În felul acesta, practica pedagogică înaintată a cadrelor didactice contribuie într-o măsură și mai mare la promovarea noului în învățămînt.

Anul acesta, ca în fiecare an școlar, detașamentului numeros de zeci de mii de cadre didactice i s-a adăugat o nouă promoție de tineri învățători și profesori. Cu toate că aceștia au o temeinică pregătire teoretică de specialitate, totuși, nu au, firește experiența didactică și tactul pedagogic al celor vîrstnici. Măiestria pedagogică se dobîndește prin muncă perseverentă și îndelungată, prin practică la catedră. Cadrele didactice vîrstnice au o mare experiență didactică și social-obștească. La rîndul lor, învățătorii și profesorii tineri vin cu cele mai proaspete cunoștințe în disciplina pe care o predau, dispun de mult entuziasm. Școala să devină terenul prielnic unde să se împletească experiența îndelungată, deplina măiestrie pedagogică, pe de o parte, cu prospețimea cunoștințelor și elanul, pe de altă parte. Din această împletire procesul de învățămînt are numai de cîștigat.

Noul an școlar începe în condițiile unei lărgiri continue a bazei materiale a învățămîntului. Majoritatea școlilor și-au înzestrat laboratoarele cu aparatură nouă, cu diafilme, diapozitive, microscoape și alte numeroase materiale didactice. Cele mai multe școli dispun de aparate de proiecție. Acest numeros și felurit material didactic este de un real folos pentru profesor și învățător în predarea cunoștințelor. Fiecare obiect de învățămînt devine mai apropiat elevilor, crește eficiența sa instructiv-educativă, dacă profesorul și învățătorul folosesc din plin la lecții, în cercuri și cu prilejul altor activități bogatul material didactic care le stă la dispoziție.

Folosind din plin diafilmul și filmul, magnetofonul, desfășurînd lecții în laborator pe bază de material demonstrativ, învățătorul și profesorul activează clasa, stimulează munca independentă a elevilor. Însușirea cunoștințelor devine mai temeinică prin participarea activă a elevilor pe tot parcursul lecției. Să înlăturăm din practica didactică metodele învechite de predare, excesul de verbalism. Cercetările pedagogice au dovedit și experiența înaintată a celor mai bune cadre didactice a confirmat faptul că utilizarea materialului audio-vizual în procesul de învățămînt asigură o mai bună întipărire și păstrare a cunoștințelor. Folosirea mijloacelor audio-vizuale dă posibilitatea îmbinării efective a elementelor verbale cu cele intuitive, analizatorul verbalo-motor avînd rolul principal.

Rezultate bune, în munca de instruire și educare comunistă a școlarilor, se pot obține preocupîndu-ne de perfecționarea și pregătirea noastră pedagogică. Un bun învățător și profesor este în permanență la curent cu tot ceea ce aduce nou știința pedagogică, cercetează la zi literatura și presa pedagogică. Pe lîngă celelalte trăsături specifice educatorului de tip nou, chipul moral al învățătorului și profesorului trebuie să impresioneze puternic pe elevi și prin pregătirea sa înaltă de specialitate și prin măiestria sa pedagogică.

Pregătirea de specialitate și pedagogică a educatorului are eficiența cuvenită dacă învățătorul, profesorul se preocupă în permanență de înarmarea lui ideologică și politică marxist-leninistă. Nu poți fi un adevărat educator comunist, n-ai posibilitatea să realizezi lecții cu un bogat conținut educativ fără studierea temeinică a marxism-leninismului, fără cunoașterea îndeaproape a documentelor de partid și de stat, fără o informare la zi asupra evenimentelor politice interne și internaționale. Maximum de eficacitate în munca de instruire și de educare comunistă a elevilor se realizează în condițiile cînd în întreaga activitate pe care o desfășoară învățătorul și profesorul la clasă, în școală, în activitățile din afară de clasă și extrașcolare, în munca cu părinții, străbat puternic propriile lui convingeri comuniste. De aceea, avem datoria ca și în anul școlar care a început să privim cu tot simțul de răspundere și să dăm toată atenția pregătirii ideologice marxist-leniniste.

Statul socialist, partidul și poporul înconjoară cu atenție și grijă pe învățător și pe profesor. Succesele mari obținute de țara noastră și în domeniul învățămîntului se întîlnesc din plin și în situația tot mai bună de trai și de muncă pe care o au cadrele didactice. Călăuzit de învățătura marelui Lenin, partidul nostru a militat consecvent pentru a ridica pe învățător și pe profesor la o mare înălțime, pentru a-i face să se bucure de toată încrederea și considerația în societate. Cadrelor didactice le sînt puse la dispoziție mijloace materiale și culturale numeroase în vederea perfecționării continue a pregătirii de specialitate și pedagogice. Învățătorii și profesorii sînt stimați și prețuiți pentru neobosita lor activitate de făurire a oamenilor de mîine ai societății socialiste și comuniste.

Cu fiecare an crește numărul cadrelor didactice cărora li se atribuie titlu de „învățător fruntaș" și de „profesor fruntaș" pentru succesele obținute la clasă și pentru hărnicia și devotamentul cu care activează pe tărîm obștesc. Celor care s-au distins în munca de colectivizare li s-a acordat medalia „În cinstea încheierii colectivizării agriculturii". Plenara C.C. al P.M.R. din 23—25 aprilie 1962 a hotărît să primească în mod excepțional, direct în rîndurile partidului, pe acei învățători și profesori de la sate care au muncit cu devotament și s-au evidențiat în mod deosebit în munca politică de masă desfășurată de partid pentru colectivizarea agriculturii.

În statul socialist învățătorul și profesorul își văd împlinită năzuința de veacuri a celor mai luminate minți de a-și dărui cu prisosință munca pentru binele și fericirea poporului. Cuvîntul și fapta lor prind și rodesc din plin în inimile și mințile copiilor și tinerilor. Ce satisfacție mai mare poate avea cineva ca aceea pe care o au învățătorul și profesorul care

văd că în uzine și pe șantiere, pe ogoare și în laboratoare se află tineri de nădejde, constructori iscusiți ai socialismului, școlarii de ieri cărora le-au pus în mînă cartea din care au sorbit cu nesaț lumina vie a științei, în care au dăltuit adînc calitățile morale ale comunistului!

E grea, complexă și plină de răspundere munca de învățător și profesor. Dar e o activitate nobilă, o misiune înălțătoare. Tineri și vîrstnici, învățătorii și profesorii păstrează mereu vii în minte cuvintele rostite de tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul învățătorilor despre menirea cadrului didactic pe care a apreciat-o ca: „o misiune frumoasă și înaltă care cinstește și înnobilează pe acela căruia îi este încredințată. Este o mare satisfacție morală și o mare fericire să dai societății, țării tale, elemente valoroase, culte, luminate, capabile, de ispravă".

Ca semn al cinstirii și grijii ce li se acordă, cadrele didactice pornesc în noul an școlar animate de dorința fierbinte de a depune o muncă mai însuflețită pe ogorul școlii și în activitatea social-obștească. Cu pasiune și devotament, își vor dedica forțele lor muncii de educare comunistă a copiilor și tineretului școlar.

STUDII ŞI CERCETĂRI

ŞCOALA IN SLUJBA DEZVOLTĂRII ECONOMICE ŞI SOCIALE*

Acad. SAVA GANOVSKI
R. P. Bulgaria

Şcoala este strîns legată de dezvoltarea economică şi socială a fiecărei ţări. Marile etape ale dezvoltării economice şi sociale a omenirii sînt în acelaşi timp etape în dezvoltarea instrucţiei şi educaţiei; istoria tuturor naţiunilor civilizate este în legătură strînsă cu dezvoltarea şcolii.

In articolul de faţă ne vom opri la unele probleme privind importanţa şcolii în dezvoltarea economică şi socială.

I. EDUCAŢIA TINEREI GENERAŢII — PROBLEMĂ ACTUALĂ A EPOCII NOASTRE

Organizarea judicioasă a instrucţiei şi educaţiei permite transmiterea experienţei pozitive dobîndite de adulţi în toate domeniile de activitate, tinerei generaţii. Acest fapt are o importanţă deosebită pentru dezvoltarea multilaterală a noii generaţii şi pentru pregătirea ei pentru viaţă. Dezvoltarea multilaterală a tineretului este realizată nu numai datorită faptului că el acumulează o experienţă personală în copilărie, dar mai ales faptului că asimilează experienţa socială, atît de bogată şi de variată inclusiv experienţa în domeniul producţiei materiale, adunată în decursul secolelor de către popoarele din întreaga lume.

Dezvoltarea economică şi socială contemporană cere legături tot mai strînse între şcoală şi viaţă, între şcoală şi producţia materială. Mecanizarea şi automatizarea diferitelor ramuri ale producţiei industriale au sporit însemnătatea ştiinţei şi tehnicii, impunînd astfel o pregătire temeinică multilaterală a tinerei generaţii. Pentru a crea, a conduce, a perfecţiona maşinile întrebuinţate în industrie şi agricultură, este necesar să fie pregătite cadre cu o înaltă calificare. De aci necesitatea de a se da noii generaţii o instrucţie generală, tehnică şi profesională cît mai largă.

După cel de-al doilea război mondial, s-a ivit un mare număr de probleme noi, strîns legate de dezvoltarea economică şi socială a

* Text prescurtat al referatului prezentat la Seminarul internaţional — UNESCO — de la Sofia, 1962.

popoarelor. În multe țări s-a impus reforma învățămîntului și această tendință continuă. Abolirea dependenței coloniale de către un mare număr de popoare a ridicat în fața lor o problemă importantă: aceea de a-și construi viața lor socială, economică și culturală, pentru a lichida întîrzierea economică și socială de veacuri. Soluționarea acestei probleme implică formarea de cadre calificate în toate domeniile vieții. Iată de ce școlii i-a revenit o sarcină importantă în țările eliberate. Prima lor grijă pentru dezvoltarea învățămîntului și culturii a fost înfăptuirea reformei învățămîntului pentru a putea extinde rețeaua de școli de toate gradele, pentru lichidarea analfabetismului, condiție sine qua non a avîntului economic și cultural al acestor națiuni.

Dispariția claselor antagoniste, stabilirea de noi raporturi sociale în țările socialiste, întărirea alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare au oferit cele mai mari posibilități maselor muncitoare de a-și aduce aportul lor în toate domeniile vieții sociale. Învățămîntul în țările socialiste a devenit astfel un factor puternic în progresul social și economic general.

Necesitatea de a produce tot mai multe bunuri materiale și spirituale, folosind la maximum toate resursele, impune o pregătire generală pentru toți copiii și o instrucție superioară pentru un număr de tineri din ce în ce mai mare.

Deci principala sarcină a școlii, în general, este de a da tineretului o instrucție multilaterală prin ridicarea continuă a gradului de instrucție obligatorie spre a asigura astfel o instruire generală poporului. Nu numai instrucția primară (elementară), ci și instrucția secundară (medie) devine necesară și extinderea ei este de o mare însemnătate pentru rezolvarea problemelor fundamentale pe care le ridică dezvoltarea economică, socială și culturală a popoarelor. Pentru aceasta este nevoie să se revizuiască concepțiile cu privire la caracterul instrucției generale și să se modifice planurile și programele școlare pentru ca ele să poată să asigure o pregătire completă tinerilor. Instrucția superioară ar trebui să fie și ea la îndemîna tuturor celor care au dorința de a studia, cu scopul de a pregăti cadrele de înaltă calificare de care va fi nevoie. Instrucția superioară în țările socialiste a devenit accesibilă tuturor celor care doresc să studieze mai departe pentru a deveni cadre cu o înaltă calificare.

Constatăm cu regret că mai sînt țări în care aceste probleme nu sînt rezolvate. Un mare număr de copii nu sînt școlarizați și cei care intră în școlile primare nu pot să-și termine studiile și să-și continue învățătura.

Problema analfabetismului e departe de a fi rezolvată în rîndurile tineretului și ale populației adulte. Într-un mare număr de țări procentul neștiutorilor de carte este destul de mare. Iată unele exemple: procentul analfabeților în Turcia este de 68,1%, în Grecia de 25,9%, în Spania de 17,30%. (Cifrele privind Turcia se referă la anii 1950—1952, pentru Spania la anii 1950—1953).

Sistemul de învățămînt nu este stabilit în toate țările în așa fel încît să asigure o pregătire completă tinerilor. Învățămîntul nu este legat de muncă și păstrează un caracter abstract și livresc. În unele țări capitaliste instrucția secundară și mai ales instrucția superioară sînt greu accesibile marii majorități a tinerilor. Nu putem trece cu vederea faptul că în țările capitaliste educația tinerei generații se face într-un spirit șovin, naționalist, rasist și atițător la război. Aceste metode nu contribuie cu nimic la soluționarea marilor probleme ce stau în fața școlii și ele nu fac decît să mențină dușmănia între popoare, frînează dezvoltarea lor culturală, amenință pacea lumii.

Pentru a soluționa just problemele instrucției și educației și pentru ca școala să-și poată îndeplini cu adevărat rolul său în progresul economic și social al tuturor popoarelor, este important să fie cunoscute și studiate legile obiective ale dezvoltării societății, în ansamblul lor, cerințele vieții economice și culturale. Trebuie să fie clarificate problemele instrucției și educației, să se ia măsuri concrete pentru stabilirea unui contact din ce în ce mai strîns între școală și viață. Iată de ce U.N.E.S.C.O. acordă o atenție deosebită problemei: „Rolul școlii în dezvoltarea economică și socială a popoarelor".

2. ȘCOALA ȘI ROLUL SĂU SOCIAL

Educația există de cînd a apărut societatea omenească. Datorită caracterului din ce în ce mai complex și mai diferențiat al activităților productive ale omului, rolul educației a crescut și formele sale au devenit numeroase.

Dezvoltarea economică și socială, experiența dobîndită în activitatea productivă, comorile culturale acumulate și apariția statului fac să crească funcția socială a educației și impun crearea de școli. Școala ca instituție de stat, devine propagatoare a ideologiei și a politicii clasei conducătoare din societate. De aceea, școala a fost întotdeauna, în cursul dezvoltării societății în care au existat clase antagoniste, în slujba intereselor claselor conducătoare.

În evul mediu, rolul dominant jucat de biserică în viața publică a determinat caracterul religios al școlii. În epoca Renașterii, meseriile și comerțul înfloresc, iar școala religioasă nu a mai fost în măsură să facă față noilor cerințe ale vieții practice. Necesitatea unei școli menite să servească mai bine dezvoltarea economică și socială a societății din această perioadă, se resimte. Școlile umaniste se deosebesc de școlile scolastice din evul mediu prin obiectivul și prin natura lor.

Odată cu apariția și dezvoltarea mecanizării industriei, necesitatea de a apropia școala de producție, de a o pune în serviciul progresului economic și social, devine și mai urgentă. În condițiile producției industriei moderne, muncitorii au nevoie de o instrucție mai largă și de o pregătire profesională mai temeinică. Școala pregătește oameni care trebuie să lucreze în diferite ramuri de producție, în diferite instituții culturale și sociale.

În funcție de exigențele vieții și de interesele claselor sociale din această perioadă, instrucția generală se desparte de instrucția profesională. Instrucția generală, instrucția superioară sau specială, este rezervată persoanelor care fac parte din păturile sociale conducătoare. Cît despre copiii din rîndul populației direct legate de producția materială de la orașe și sate, ei sînt îndrumați către școlile de ucenici și către școlile profesionale. Stratificarea socială din ce în ce mai adîncă impune diferențierea mai accentuată între instrucția generală și pregătirea profesională.

Această tendință nu mai există în condițiile unei organizări pe baze socialiste a societății, cînd activitatea școlară este planificată și pusă în slujba întregii societăți. Dezvoltarea economică și culturală a societății cere ca fiecare elev să primească un minimum de cunoștințe în domeniul științelor naturale, științelor sociale și gîndirii umane. Elevii trebuie să fie inițiați în ramurile cele mai importante ale activităților productive ale societății și pe această bază să primească o pregătire profesională temeinică. Numai instrucția generală nu poate pregăti elevii ca să ia parte la multiple activități ale vieții sociale, iar o pregătire profesională limitată, nelegată de o pregătire culturală generală, nu poate să formeze tinerii pentru a lucra în toate domeniile de activitate. Numai o organizare democratică creează posibilitatea să fie îmbinată instrucția generală cu pregătirea profesională, educația intelectuală cu cea fizică, știința cu practica etc. Prin această îmbinare școala va fi în măsură să formeze cadre capabile de a imprima un avînt și mai mare activităților productive, de a asigura dezvoltarea continuă a științei și culturii.

3. ROLUL SOCIAL AL ȘCOLII ÎN LUMINA CONCEPȚIILOR PEDAGOGILOR DE SEAMĂ

Există diferite concepții cu privire la legătura dintre școală și viața practică, la rolul pe care e chemată școala să-l aibă în dezvoltarea economică și socială în cursul diverselor perioade ale istoriei societății umane.

Unii pedagogi au meritul de a fi fost primii care s-au gîndit cum să pună școala în slujba progresului social. Întreaga operă a pedagogului slav Jan Amos Komensky e pătrunsă de dragostea pentru poporul său și pentru omenire, de ideea de a vedea stabilite relații umane și juste, o pace universală între popoare. Ideile generoase se reflectă în activitatea sa și lui îi datorăm conceperea unui nou tip de școală, pusă în slujba poporului. Organizarea școlară preconizată de Komensky și principiile pe care s-a sprijinit au supraviețuit secolelor, tocmai pentru că au adus un serviciu forțelor sociale progresiste.

De asemenea, concepțiile pedagogice ale lui J. J. Rousseau nu sînt de o mai mică importanță. Deși el neagă într-o oarecare măsură progresul și civilizația, propovăduind întoarcerea către natură, originalitatea ideilor sale a dat impuls dezvoltării gîndirii pedagogice și a deschis calea pentru unele încercări de reformă a învățămîntului. Această experiență

avea drept scop, pe de o parte, ca școala să respecte personalitatea copilului, iar pe de alta să țină seama de cerințele dezvoltării sociale.

La fel, marele umanist și pedagog Pestalozzi a contribuit mult la dezvoltarea unei școli de tip nou. Alarmat de problemele sociale acute ale timpului său și mai ales de mizeria maselor țărănești din țara sa, el s-a străduit să o remedieze prin educație și prin crearea unei adevărate școli populare care ar permite să se dezvolte capacitățile tinerilor și să li se dea o pregătire pentru viață.

Herbart, Diesterweg, Dites, Girard, Spencer etc. definesc locul și rolul școlii în dezvoltarea societății și toți o leagă, fiecare în felul său, de dezvoltarea economică și socială.

Importanța operei gînditorilor ruși din secolul trecut este excepțională. Sarcina pe care și-o propuneau ei era de a face din școală o instituție care să fie cu adevărat în serviciul progresului social și al propășirii poporului.

K. D. Ușinski consideră școala populară rusă ca un instrument în serviciul societății și al progresului social și o leagă foarte strîns de dezvoltarea economică și socială a timpului său.

Lev Tolstoi pune în întregime școala în slujba poporului și îi dă ca obiectiv să satisfacă nevoile spirituale și materiale ale poporului, în timp ce democrații revoluționari și cu deosebire Cernîșevski și Dobroliubov, vor în mod ferm ca școala să servească la transformarea radicală a societății după principii democratice și idei profund umanitare.

Clasicii pedagogiei au contribuit la crearea și dezvoltarea școlii publice, la stabilirea principiilor, metodelor și formelor instrucției și educației, bazîndu-se înainte de toate pe cerințele reale ale vieții, pe misiunea istorică a poporului lor și a omenirii, ținînd totodată seama de legile dezvoltării psihice și fizice ale copilului.

Din dorința lor de a veni în ajutorul maselor asuprite, de a stabili o mai mare dreptate socială, unii pedagogi au sugerat ideea educației prin muncă și a unei școli profesionale, pornind de la dezvoltarea economică a acelei perioade. Dacă arătăm meritul pedagogilor care au apărat cei dintîi ideea educației prin muncă și sinceritatea motivelor lor democratice de a pune școala în slujba progresului economic și social, trebuie arătat că unii dintre ei nu au putut vedea că școala depinde de condițiile economice și sociale și nu au putut să înțeleagă destul de clar că școala nu poate să fie un factor important în dezvoltarea economică și socială decît în condițiile unui regim de viață socialist, cînd puterea politică și economică se află în mîna celor ce muncesc.

Concepțiile socialiștilor utopici Th. Morus, Campanella, Ch. Fourier și R. Owen asupra educației prin muncă sînt progresiste. Meritul principal este al lui R. Owen. Sistemul său include principiul fundamental al bunei educații — legătura dintre instrucție și munca productivă. S-a făcut un pas decisiv pe calea creării unei școli apte în a pregăti pe tineri pentru viață.

K. Marx și Fr. Engels, întemeietorii socialismului științific, sînt cei care au definit clar dependența școlii de condițiile sociale și economice, indicînd în același timp rolul școlii în dezvoltarea progresului economic

și social. Marx și Engels au ajuns la concluzia că după preluarea puterii de către clasa muncitoare, pregătirea completă pe care tinerii trebuie s-o primească în școală este o condiție a progresului societății în viitor ; pentru aceasta este necesar să fie îmbinată instrucția și educația din școală cu participarea activă a elevilor la munca productivă.

Ideea îmbinării instrucției și educației cu munca productivă a fost reluată și dezvoltată de V. I. Lenin. Astfel au fost puse bazele instrucției și educației prin muncă a tineretului.

Socialismul științific ne dă o explicație clară a vieții sociale, a forțelor motrice ale dezvoltării sociale, a legilor acestei dezvoltări, servindu-se de tot ce a fost progresist în trecut cît și de experiența nouă a societății. El ne dă o explicație științifică a problemelor de instrucție și de educație. Învățătura marxist-leninistă ne arată că numai în condițiile unei organizări cu adevărat democratice a societății, școala devine o parte a societății care contribuie din plin la pregătirea instructiv-educativă a maselor muncitoare. Pe această bază este clădită instrucția și educația în țările socialiste și grație ei școala a devenit un puternic factor al dezvoltării economice și sociale a acestor țări.

4. UNELE CONCEPȚII ERONATE ALE „PEDAGOGILOR MODERNI" DESPRE ȘCOALĂ

Legătura școlii cu dezvoltarea economică și socială nu este totdeauna înțeleasă sub adevăratul ei aspect. Și astăzi, încă mai sînt unii pedagogi care consideră că școala este independentă de dezvoltarea economică și socială. Pentru noi este indiscutabil că școala nu-și poate îndeplini misiunea decît în condițiile unei organizări democratice a societății și cînd conducerea statului este în mîna clasei muncitoare, slujind interesele poporului. Numai atunci școala devine accesibilă copiilor din popor și poate să contribuie din plin la progresul economic și social. Partizanii „educației noi" din Franța, Elveția, Belgia și din alte țări, care slujesc docil imperialismul nu văd în școală decît un mediu favorabil care trebuie să contribuie la dezvoltarea armonioasă a unui număr limitat de elevi. Această dezvoltare s-ar face după legile proprii ale naturii copiilor. După ei, profesorii și educatorii trebuie să evite de a da copiilor cunoștințe care nu corespund înclinațiilor naturale pe care le manifestă aceștia.

O educație făcută după aceste principii nu poate asigura tineretului pregătirea pe care o cere viața și pe care o impune dezvoltarea economică și socială contemporană. Inspirîndu-se din teze existențialiste, unii pedagogi subestimează importanța instrucției și a educației sistematice a tinerilor.

Înarmat cu cunoștințe științifice, cunoscînd legile naturii, legile care guvernează dezvoltarea societății și a gîndirii, omul poate să-și aducă contribuția sa și să primească în schimb tot ce poate să-i ofere societatea.

În școlile din țările socialiste, știința și tehnica ocupă un loc de seamă în planurile de învățămînt și în programele școlare. Fără să

contestăm tinerilor dreptul de a-și trăi viața lor de copii, de adolescenți și de tineri, noi îi îndrumăm către dobîndirea de cunoștințe și de deprinderi care le vor fi folositoare în activitățile lor în domeniul economiei, culturii și vieții sociale.

O educație nebazată pe un sistem este preconizată nu numai de „pedagogii" individualiști, ea este recomandată și de unii „pedagogi" care, deși au o concepție justă despre educație, nu admit existența legilor sociale și neagă posibilitatea de a prevedea dezvoltarea viitoare a societății. Pedagogul care nu poate să vadă perspectivele dezvoltării societății, nu poate să determine ce cunoștințe trebuie să dobîndească tinerii la școală și care trebuie să fie conținutul planurilor și programelor școlare. Tinerii trebuie să se pregătească pentru viață. În acest scop, este necesar, înainte de orice, ca ei să aibă cunoștințe profunde și durabile din știință și tehnică. Atitudinea unor „pedagogi" care atribuie școlii misiunea de a face cu precădere o educație și o instrucție mistică este profund reacționară. Neînțelegînd rolul pe care școala e chemată să-l îndeplinească azi, acești pedagogi subordonează religiei învățarea disciplinelor, acordîndu-i astfel o importanță mai mare decît științei.

Fără să negăm dreptul individului de a fi sau a nu fi credincios, socotim că o astfel de subordonare a științei față de religie constituie un obstacol pentru progresul economic și social.

Din concepțiile greșite ale acestor pedagogi cu privire la rolul științei și tehnicii în sistemul de învățămînt, decurg vederile greșite asupra locului cunoștințelor științifice și tehnice în programele școlare. Concepția după care dezvoltarea tehnicii ar fi un blestem pentru omenire, că ea face din om un "robot" etc., este o concepție antiștiințifică care trebuie combătută.

O mare atenție trebuie acordată în școli studiului tehnicii, căci ea ajută la îmbinarea învățămîntului cu producția materială.

Învățămîntul din țările socialiste este bazat pe concepția că fiecare copil normal are aptitudini ca să poată fi instruit și educat. Această concepție e diametral opusă teoriei după care o primă importanță în domeniul învățămîntului ar avea crearea unei elite de intelectuali puțin numeroasă, a cărei sarcină ar fi să asigure dezvoltarea culturii, ceilalți membri ai societății avînd rolul de muncitori, simpli executanți. Astfel de concepții sînt false și ele servesc numai claselor exploatatoare, după care școlile superioare și secundare ar fi destinate numai copiilor din clasele conducătoare ale societății.

Concepțiile greșite enumerate sînt un obstacol serios pentru transformarea școlii într-un factor real al progresului.

5. ȘCOALA BULGARĂ IN TIMPUL DICTATURII FASCISTE

In timpul perioadei fascismului, industria și agricultura bulgară erau slab dezvoltate. Țara era împărțită în clase antagoniste (clasa exploatatorilor și a exploataților), iar pătura cea mai conservatoare din țară ducea o politică reacționară în toate sectoarele vieții sociale. Clasa

conducătoare căuta să subordoneze școala politicii sale reacționare. De aceea, școala nu urmărea ca să dea tinerilor o concepție științifică despre lume, o pregătire rațională și completă. Accesul copiilor la școlile secundare era limitat datorită taxelor ridicate, numărului insuficient de școli etc. Fasciștii susțineau teoria reacționară că ar fi un pericol să se formeze un număr prea mare de intelectuali. Cursul liceelor în orașele mici de provincie era incomplet; în acest fel se căuta ca tinerii să fie împiedicați de a-și continua studiile. Aceste școli nu asigurau o instrucție generală și nici o pregătire profesională serioasă. Practic, aceste școli aveau ca scop să elimine din învățămînt copiii săracilor, doritori de a-și continua studiile. Această stare de lucruri crease o situație fără ieșire și provocase o criză în domeniul învățămîntului. Educația era făcută în spirit fascist. Șovinismul se propaga prin toate disciplinele. Planul de învățămînt cuprindea cursuri speciale de „educație naționalistă", care avea ca scop să educe copiii în spiritul ideologiei fasciste. Cadrele didactice erau obligate să fie „vigilente" față de elevii și de colegii lor și să denunțe pe aceia care își manifestau nemulțumirea față de fascism. Măsuri severe erau luate împotriva antifasciștilor, mergîndu-se pînă la arestări, urmăriri judiciare ș.a.

Instrucția generală era absolut ruptă de viață. Școala profesională era destinată numai copiilor din popor, care erau pregătiți pentru unele activități meșteșugărești. Unii „pedagogi" pretindeau că numai „copiii dotați" pot avea pretenții la o instrucție și la o educație generală, înțelegînd prin aceasta copiii din clasa conducătoare. Cît despre copiii din popor, ei nu aveau dreptul decît la o instrucție elementară. Teoria reacționară conform căreia ar exista oameni născuți pentru a guverna și alții pentru a munci și a-și îndeplini obligațiile de „cetățeni" era propovăduită cu cinism prin toate mijloacele. Astfel școala nu ținea seama de adevăratele nevoi ale poporului și de cerințele dezvoltării economice a țării.

Trebuie subliniat că marea majoritate a cadrelor didactice din școlile publice nu își ascundeau dezaprobarea și rezervele față de fascism și în ceea ce privește politica instructiv-educativă. Poporul se opunea reformelor reacționare și, sub presiunea opiniei publice progresiste, un mare număr de licee incomplete au fost transformate în licee complete.

Forțele democratice, sub conducerea Partidului Comunist din Bulgaria, își continuau cu curaj lupta împotriva politicii reacționare, opinia publică sprijinea cadrele didactice persecutate și calomniate de fasciști. Eforturile lor erau îndreptate în primul rînd asupra răsturnării dictaturii fasciste și creării condițiilor pentru democratizarea școlii, care să dea un spirit nou instrucției și educației, care să ajute la dezvoltarea economică și socială a țării. În presa progresistă apăreau articole împotriva fascizării școlilor, care denunțau caracterul antiștiințific și reacționar al reformelor introduse în învățămînt de fascism. Se arăta necesitatea de a se efectua o reformă școlară radicală, de a lega școala de viață, de producție, în vederea progresului social.

În lupta împotriva fascizării școlii s-au format și concretizat ideile de bază ale reformei învățămîntului ce urma să fie înfăptuită după răsturnarea dictaturii fasciste din Bulgaria.

6. ŞCOALA DIN R.P.BULGARIA IN SLUJBA DEZVOLTĂRII ECONOMICE ŞI SOCIALE

După victoria asupra fascismului şi instaurarea regimului de democraţie populară în Bulgaria, noile condiţii politice, economice şi ideologice au permis să se creeze un nou tip de şcoală democratică pusă în slujba economiei ţării, a avîntului cultural şi a perspectivelor de dezvoltare pe făgaşul socialismului.

Avîntul economiei, acordarea unui loc primordial industriei grele, perspectivele mecanizării complexe şi automatizării în producţia industrială şi agricolă, îmbunătăţirea stării materiale a populaţiei şi participarea tot mai activă la viaţa socială a tuturor oamenilor muncii, au creat necesitatea şi posibilitatea de a asigura o pregătire generală, politehnică şi profesională a tineretului, o dezvoltare multilaterală.

Astăzi şcoala din R.P. Bulgaria dă tineretului o pregătire generală, politehnică şi profesională. Şcolile profesionale şi tehnice dau, pe lîngă o cultură generală temeinică, şi o pregătire specială elevilor într-o ramură a producţiei şi formează muncitori calificaţi. Şcolile tehnice pregătesc cadre care trebuie să lucreze în producţie şi în diferite instituţii etc.

Pentru a crea tuturor copiilor posibilitatea să înveţe, există în R. P. Bulgaria diferite tipuri de instituţii şcolare : grădiniţe, şcoli primare (curs de 4 ani), şcoli superioare (curs de 4 ani), şcoli primare şi superioare (curs de 8 ani), şcoli medii (curs de 3 ani), şcolii medii (curs complet de 11 ani), cuprinzînd ciclurile de studii de gradul I şi de gradul II.

De asemenea, există un mare număr de şcoli serale primare, secundare, şcoli secundare cuprinzînd cicluri de studii de gradul I şi gradul II, şcoli profesionale tehnice, şcoli medii profesionale ş.a.

Au fost de asemenea deschise şcoli speciale pentru copiii cu sănătate şubredă : şcoli primare elementare climaterice, şcoli medii climaterice, şcoală cuprinzînd cicluri de studii de gradul I şi II, şcoli speciale pentru copii întîrziaţi mintal, şcoli de reeducare, şcoli de surdo-muţi, şcoli pentru copiii orbi etc.

A fost mărit numărul sălilor de studii al internatelor, semiinternatelor, coloniilor de copii etc.

Institute pentru pregătirea cadrelor sînt de asemenea numeroase. Există institute pedagogice pentru pregătirea educatoarelor, institute de bibliotecari, institute de profesori specialişti, şcoli normale de învăţători, şcoli normale care pregătesc profesori pentru şcolile elementare superioare. O largă dezvoltare a luat şi învăţămîntul superior.

S-a lărgit reţeaua de şcoli primare, elementare şi medii, şcoli tehnice şi profesionale, şcoli şi institute superioare. Nu există actualmente în R. P. Bulgaria nici o localitate care să nu aibă şcoală. Aceste rezultate sînt cea mai bună dovadă de democratizare a instrucţiei, care a făcut din şcoală un factor puternic al dezvoltării economice şi sociale a ţării noastre.

Dezvoltarea economică şi socială, avîntul ştiinţei şi tehnicii au asigurat condiţiile practice ale dezvoltării complete a capacităţilor şi

aptitudinilor tinerei generații. Principiile preconizate de pedagogia socialistă cu privire la legarea învățămîntului de munca productivă, metodele de educație, însușirea de cunoștințe și aplicarea lor sistematică în viața practică, au fost realizate din plin. Formele și metodele instrucției și educației se îmbogățesc și se perfecționează fără încetare. Educației tinerilor i se dă o improtanță din ce în ce mai mare în școală.

7. LEGEA PENTRU STABILIREA UNEI LEGĂTURI MAI STRINSE ÎNTRE ȘCOALĂ ȘI VIAȚĂ PENTRU DEZVOLTAREA INSTRUCȚIEI PUBLICE IN R. P. BULGARIA — CONDIȚIE PRIMORDIALĂ A RELAȚIEI MAI STRINSE ÎNTRE ȘCOALĂ ȘI PROGRESUL ECONOMIC SOCIAL

Victoria economiei socialiste la orașe și sate și dezvoltarea continuă a economiei naționale și a culturii în R.P. Bulgaria au impus o nouă reformă a învățămîntului, al cărei obiectiv este de a răspunde și mai bine cerințelor dezvoltării economice și sociale. În 1959 s-a elaborat și adoptat o nouă lege asupra învățămîntului. Această lege a instituit un nou tip de școală, destinată să pregătească tineretul pentru viață, pentru muncă și producția materială, pentru științe și arte. Această școală are ca scop să-i educe pe tineri în spiritul patriotismului și internaționalismului socialist, într-un spirit umanitar, de intransigență față de rasism și de naționalismul șovin, insuflîndu-le respect față de oamenii muncii de pretutindeni, pregătindu-i ca să devină luptători activi pentru pace și pentru fericirea poporului.

Noua lege se întemeiază pe principiul pedagogic general: „legarea instrucției de munca în producție". Esențialul constă în faptul că educația tinerilor se face pe baza acțiunii reciproce a celor două procese — învățămînt și muncă, muncă și învățămînt. În acest fel se formează o nouă atitudine față de muncă, se dezvoltă capacitatea și aptitudinile. Îmbinarea învățămîntului cu munca productivă constituie o condiție esențială a pregătirii tinerilor pentru viață și pentru producția de bunuri materiale și spirituale. Această metodă corespunde exigențelor pe care le ridică dezvoltarea producției materiale. Îmbinarea dintre munca intelectuală și cea fizică se realizează pe baza progresului tehnic, a mecanizării complexe și a automatizării producției. Astfel, școala este strîns legată cu progresul economic și social din țara noastră.

Rezultatele obținute de la intrarea în vigoare a acestei legi au confirmat justețea scopului pe care și l-a propus și corespund în întregime dezvoltării noastre politice, economice și culturale. Nivelul pregătirii teoretice a fost ridicat și elevii primesc în același timp unele deprinderi practice profesionale temeinice. Astfel, formalismul în învățămînt a fost înlăturat și s-au creat condiții favorabile pentru mărirea influenței societății asupra tinerei generații. În timpul activității lor în producție elevii dobîndesc anumite trăsături de caracter ca: spirit colectiv, spirit tovărășesc, simțul răspunderii, disciplină etc. Ei învață să respecte muncitorii, să iubească munca, să-și iubească patria etc. Li se insuflă: dragostea de pace și solidaritatea internațională, ura împotriva reacțiunii, șovinismului, naționalismului, rasismului.

Grație bunei pregătiri și culturii lor generale, tinerii vor putea să mărească productivitatea, să îmbunătățească calitatea producției și să contribuie la progresul tehnic.

Aceste rezultate bune nu sînt decît un început, dar ele ne arată clar că școala nouă socialistă este în slujba dezvoltării economice și a progresului social.

Totuși, ne stau în față anumite probleme care trebuie soluționate.

Una dintre aceste probleme importante este aceea a specializării elevilor în școlile cu instrucție generală și politehnică, al căror obiectiv va fi să asigure o pregătire și mai temeinică tineretului.

Dezvoltarea învățămîntului ridică problema perfecționării continue a planului de învățămînt și a programelor școlare în învățămîntul de toate gradele.

O altă problemă importantă este aceea a internatelor și a semiinternatelor. Regimul de internat și de semiinternat asigură cele mai bune condiții activității tineretului și educației lui. Pe de altă parte, internatele și semiinternatele permit să se elaboreze un regim zilnic echilibrat al elevului, condiție hotărîtoare a succesului instrucției și educației sale.

Problema pregătirii profesionale este și ea de o mare importanță. Pentru a întări efectul educativ al muncii productive a tinerilor, trebuie să se urmeze metodic educația lor în întreprinderile industriale și cooperatiste, unde își fac stagiul, cu concursul colectivelor muncitorești și ale țăranilor colectiviști.

Mai sînt, incontestabil și alte probleme care vor trebui rezolvate și care privesc în principal baza materială a școlilor, perfecționarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare, formarea cadrelor didactice etc.

★

În concluzie, dat fiind faptul că școala este o instituție care contribuie la devoltarea economică și socială, este necesar ca în toate țările să i se asigure baza materială pentru dezvoltarea și perfecționarea sa. Trebuie extinsă rețeaua de instituții școlare pentru a cuprinde toți copiii de vîrstă școlară.

Este necesar să se ia măsuri serioase pentru a ridica nivelul instrucției relativ scăzut din școli și analfabetismul populației adulte din unele țări. Nu se poate admite, date fiind perspectivele pe care ni le oferă viața nouă și avîntul științei și al tehnicii moderne, ca să mai existe astăzi analfabeți în unele țări ale lumii.

Pentru ca școala să poată contribui activ la dezvoltarea economică și socială în toate țările, trebuie să dea cea mai largă pregătire generală, politehnică și profesională, bazată pe planuri de învățămînt și programe școlare în care să se pună accentul pe studierea sistematică a disciplinelor științifice și tehnice.

Școala poate să-și îndeplinească misiunea sa istorică dacă este întemeiată pe principii socialiste și dacă instrucția și educația sînt făcute în mod științific, în spiritul socialismului și comunismului.

Şcoala poate şi trebuie să fie factorul esenţial în educarea tinerilor într-un spirit de înţelegere între popoare, în slujba progresului şi al păcii. Şcoala trebuie să contribuie la întărirea păcii şi securităţii, la colaborarea tuturor popoarelor în domeniul învăţământului, ştiinţei şi culturii etc., la apărarea drepturilor omului, indiferent de rasă, limbă sau religie. Coexistenţa paşnică între ţări cu sisteme sociale diferite, impune o colaborare şi în domeniul învăţământului, al schimbului de vederi şi de experienţă, care va contribui la obţinerea unor rezultate din ce în ce mai bune în acest domeniu. Astfel şcoala îşi va putea îndeplini misiunea de instituţie culturală de cea mai mare importanţă, de factor activ al progresului economic şi social.

ШКОЛА НА СЛУЖБЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

(Резюме)

Указывая на то, что школа тесно связана с экономическим и социальным развитием каждой страны, автор подчёркивает, что современное экономическое и социальное развитие требует теснейшей связи школы с жизнью и с материалчным производством. Необходимость найбольшего производства материальных и духовных благ требует для нового поколения как можно более широкое, общее техническое и профессиональное образование.

Далее автор подчёркивает роль школы в свете концепций выдающихся педагогов и выступает против ошибочных концепций сторонников „нового воспитания" во Франции, Швейцарии, Бельгии и других стран, которые считают школу благоприятным средством для гармонического развития ограниченного числа учащихся.

Подчёркивая тяжёлое положение образования в Болгарии во время фашистской диктатуры, автор выделяет достигнутые школой успехи после установления народно-демократического строя в Болгарской Народной Республике и останавливается в особенности на законе об установлении более тесной связи школы с жизнью и для развития народного образования в Болгарской Народной Республике.

L'ÉCOLE AU SERVICE DE L'ESSOR ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

(Résumé)

Montrant que l'école est étroitement liée à l'essor économique et social de tout pays, l'auteur souligne le fait que le développement économique et social contemporain exige des liaisons de plus en plus étroites entre l'école et la vie, entre l'école et la production matérielle. La nécessité de produire des biens matériels et spirituels en quantités de plus en plus grandes et d'utiliser à cette fin toutes les ressources, implique l'obligation de donner à la nouvelle génération une large instruction générale, technique et professionnelle.

Ensuite, l'auteur montre le rôle de l'école à la lumière des conceptions des pédagogues marquants et combat certaines conceptions erronnées des partisans de „la nouvelle éducation" en France, en Suisse, en Belgique et ailleurs, lesquels ne voient dans l'école qu'un milieu favorable qui doit contribuer au développement harmonieux d'un nombre limité d'élèves.

Après avoir souligné la situation difficile de l'enseignement en Bulgarie au temps de la dictature fasciste, l'auteur met en relief les succès obtenus par l'école après l'instauration du régime de démocratie populaire en R. P. de Bulgarie, et s'arrête spécialement à la loi relative à la réalisation d'une liaison plus étroite entre l'école et la vie et pour le développement de l'instruction publique en R. P. de Bulgarie.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE APRECIERE ȘI AUTOAPRECIERE OBIECTIVĂ LA ELEVII MICI PRIVIND ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

VICTOR ȚÎRCOVNICU
Cercetător la Institutul de științe pedagogice
Filiala Timișoara

1. PROBLEMA ȘI METODA DE CERCETARE

Una din trăsăturile de caracter ale omului nou, ale viitorilor cetățeni ai patriei noastre este capacitatea de apreciere și autoapreciere obiectivă. Această calitate morală trebuie formată și dezvoltată prin munca de educare în spiritul educației comuniste a tinerei generații, pentru a o înarma cu metoda partinică de critică și autocritică.

Colectivele în care ne desfășurăm activitatea solicită adesea de la fiecare din noi să apreciem munca semenilor noștri, să analizăm critic realizările noastre și ale altora, să propunem persoanele cele mai potrivite pentru a reprezenta dorințele, năzuințele și opiniile colectivului respectiv. O apreciere corectă constituie un stimulent în muncă, una nejustă demobilizează și chiar dezbină colectivul. De asemenea, utilă pentru viața colectivului și a fiecărui individ în parte este și capacitatea de autoapreciere obiectivă. Se întîlnesc cazuri cînd, din cauza unei autoaprecieri greșite — mai ales din cauza unei supraaprecieri — unii încurcă bunul mers al acțiunilor colective, creîndu-și, în același timp, suferințe personale. Pe același temei se ajunge și la orientarea greșită în alegerea profesiunii, a desfășurării muncii în general.

În condițiile desăvîrșirii construirii socialismului și a trecerii treptate la construirea comunismului, cînd masele largi de oameni ai muncii sînt chemate să participe activ la conducerea treburilor statului, capacitatea de apreciere obiectivă se impune cu necesitate. Tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, în Raportul prezentat la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., subliniază acest lucru: „Capătă o însemnătate tot mai mare judecata opiniei publice, a colectivității, formele obștești de influențare a celor ce încalcă normele vieții sociale, de combatere a manifestărilor nesănătoase ale unor elemente înapoiate ale societății“ [1].

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Editura politică, 1960, p. 101.

La crearea unei opinii publice sănătoase, la folosirea cu succes a criticii și autocriticii ajută într-o măsură însemnată formarea și educarea capacității de apreciere obiectivă. Această trăsătură de caracter, ca însușire stabilă a persoanei, se formează în procesul efectuării unor activități determinate, pe baza cărora se educă la școlari obișnuința de a lucra, de a acționa și de a se comporta într-un mod determinat.

În cadrul procesului instructiv-educativ, profesorii și educatorii vor porni deci de la exersarea conștientă a obișnuinței de a aprecia rezultatele muncii și comportarea elevilor care alcătuiesc colectivul și a lor înșiși, cu motivarea aprecierilor făcute, la nivelul de dezvoltare specific al acestei capacități, pentru ca în felul acesta să educăm atitudinea conștientă față de societate.

Capacitatea de apreciere prezintă caractere diferite de la o vîrstă la alta. Educatorul trebuie să cunoască aceste caracteristici și să țină seama de ele în procesul de formare și educare morală a elevilor.

În articolul de față ne propunem să studiem unele caractere ale aprecierii la elevii mici (clasele I—IV) și unele procedee adecvate folosite în cadrul procesului de învățămînt pentru dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere obiectivă a elevilor de această vîrstă.

Ca *material* asupra căruia să se exercite aprecierea elevilor din clasele I—IV am ales unele rezultate ale activității lor școlare: cum citesc, cum socotesc, cum desenează ei și colegii lor. Am considerat că acest material este îndeajuns de cunoscut elevilor pentru ca ei să aibă elementele necesare cu care să opereze în cadrul experimentului.

Ei ascultă și văd zilnic elevi care citesc, socotesc, desenează, ascultă zilnic aprecierile pe care le face învățătorul asupra rezultatelor muncii lor și a colegilor lor, participă des la discutarea lucrărilor și activităților clasei, putînd astfel să înțeleagă ce sînt lipsurile muncii școlare (la nivelul înțelegerii potrivit particularităților de vîrstă).

De asemenea, am ales activitatea școlară ca material asupra căruia să se exercite capacitatea de apreciere, considerînd că în felul acesta eliminăm — mai ales la elevii de vîrstă mică — posibilitatea influențelor familiei.

Dacă elevul ar aprecia valoarea muncii unui coleg pe alte considerente, în aprecierea lui s-ar contopi influențele primite din partea familiei, a școlii și a colectivului de elevi. În aprecierea activității școlare însă, influențele colectivului de profesori, a învățătorului clasei mai ales, au o orientare principială și acest lucru asigură calitatea aprecierii. Influența familiei în această privință este redusă. Familia se preocupă mai puțin de asemenea aprecieri, iar cînd le face, n-are posibilitatea unor termeni de comparație și nici nu utilizează un sistem de criterii bine definit. Faptul că aprecierea activității școlare se realizează în primul rînd sub influența școlii ne ajută să cunoaștem mai ușor caracterele aprecierii, conținutul său la diferite vîrste, *dinamica dezvoltării* sale și totodată ne ajută să alegem procedeele cele mai potrivite pentru a-i îndruma dezvoltarea.

Studiul capacității de apreciere a școlilor ridică o mulțime de întrebări ca: prin ce se deosebește capacitatea de apreciere a unui elev

din clasa I de capacitatea de apreciere a unui elev din clasa a IV-a? Dar de aceea a unui elev din clasa a VIII-a? Care sînt factorii care determină *transformările esențiale* în capacitatea de apreciere a elevilor de vîrste diferite? Care sînt factorii care explică persistența unor trăsături ale capacității de apreciere la unele clase mai mult decît la altele, la unii elevi mai mult decît la alții? Ce legături există între dezvoltarea intelectuală a elevilor și capacitatea lor de apreciere obiectivă?

În acest articol vom da răspuns numai la prima întrebare, fără pretenția de a aduce soluții definitive.

În ceea ce privește *metodele de cercetare*, am pornit de la realitatea școlii noastre, în care în cadrul multor lecții profesorii îndeamnă pe elevi să aprecieze răspunsurile colegilor examinați și să motiveze aceste aprecieri. În multe școli procedeul este atît de des folosit, încît pentru elevi a devenit o obișnuință să aprecieze răspunsurile colegilor, fără ca aceasta să stîrnească vreun fel de curiozitate sau să apară ca o „experiență". Mulți învățători și profesori au obișnuit pe elevi să urmărească cu atenție răspunsurile pe care le dau cei examinați, să *completeze* și să *corecteze* aceste răspunsuri, cînd este cazul, și să le *aprecieze*.

Unele *caractere* ale aprecierilor pe care le fac elevii din clasele I—IV au putut fi desprinse și din observarea *completărilor* pe care elevii le-au adus la răspunsurile celor examinați, din aprecierile acestor răspunsuri și din *motivarea* lor. Pornind de la această realitate, am ales ca primă metodă a cercetării *observația*. Dar observația nu ne oferă, totuși, decît un material fragmentar. Dacă, de exemplu, se cere aprecierea răspunsurilor date de elevii examinați la matematică, vom afla aprecierile făcute numai de cîțiva elevi din clasă, vom afla aprecieri laconice, cu o motivare sumară, care nu dă posibilitatea pătrunderii în *mecanismul gîndirii elevilor* și nu vom cunoaște *criteriile* care au stat la baza aprecierilor făcute de ei.

Aceste lipsuri am încercat să le completăm prin studierea în profunzime a fenomenelor și cu ajutorul altor metode: *convorbirea cu elevii, chestionarul, experimentul pedagogic*.

Am stat de vorbă cu unii din elevii care făcuseră aprecieri orale asupra răspunsurilor date de cei examinați și cu unii din elevii care nu luaseră parte la apreciere la ora respectivă. Convorbirea s-a purtat individual, cerînd elevului să spună cu ce notă a apreciat răspunsul fiecăruia din elevii examinați și să motiveze de ce îl apreciază astfel. Convorbirea a stăruit asupra criteriilor de apreciere. Rezultatele fiecărei convorbiri au fost notate.

Ceea ce ne-a preocupat în mod deosebit au fost motivele aprecierilor. Notele pe care elevii le utilizau în aprecierea răspunsurilor sau lucrărilor executate de colegii lor le-am considerat numai ca un *indiciu auxiliar* al aprecierii.

Cel mai valoros material l-am obținut prin *anchete* și *experiment*. Prin aceste metode am căutat să obținem răspuns la următoarele întrebări pe care ni le-am propus încă de la începutul experimentului: cum se reflectă în aprecierile elevilor *modul* de a aprecia al învățătorului clasei?, cînd și în ce măsură aprecierile elevilor se îndepărtează de

aprecierea învățătorului ?, ce caractere capătă aprecierile elevilor în funcție de particularitățile lor de vîrstă ?, dacă se observă vreun progres în aceste aprecieri, de la o clasă la alta, și în ce constă el ?

Iată cum am organizat *proba* de citire : am ales pentru fiecare clasă o bucată de citire corespunzătoare scopului urmărit. Împreună cu învățătorul clasei am stabilit : împărțirea lecției în fragmente, cuvintele ce vor fi explicate, ideile ce vor fi desprinse. Pentru ora cînd avea loc proba am stabilit ce elevi vor fi examinați și criteriile de apreciere ale acestora. Uneori au fost examinați elevi de același nivel la citire, alteori de nivel diferit. *Criteriile* de apreciere au fost : modul cum a citit (curent, corect, conștient, expresiv), cum a povestit fragmentul citit, cum a explicat cuvintele, cum a răspuns la întrebările puse de învățător, cum a formulat ideea principală din fragmentul citit. În funcție de clasă, am urmărit uneori numai două sau trei din aceste cerințe, iar alteori mai multe. Elevii din clasă au fost îndemnați să urmărească atent cum vor citi colegii lor, spre a le aprecia cît mai bine răspunsul. Învățătorul clasei a urmărit de asemenea răspunsurile elevilor, concentrîndu-și atenția în special asupra obiectivelor stabilite împreună. După examinare, elevii din clasă au notat în scris aprecierile lor asupra răspunsurilor date de cei examinați, indicînd ce notă le-ar da și pentru ce. Învățătorul clasei a notat și el în scris aprecierile sale și motivarea lor, fără a cunoaște aprecierile elevilor.

În același fel s-a procedat și pentru aprecierea răspunsurilor la matematică, geografie și științe naturale. Criteriile de apreciere au fost însă altele.

Vom arăta mai departe cînd și cum am folosit aprecierea examinărilor în condiții experimentale.

Proba în legătură cu aprecierea desenelor s-a desfășurat sub două forme. În prima formă, am procedat astfel : după ce elevii au terminat de desenat tema indicată, am ales trei desene din clasă și le-am supus aprecierii colegilor. Autorii desenelor erau cunoscuți. Între cele trei desene afișate pe tablă erau deosebiri calitative de execuție. S-au folosit atît desene după natură, cît și desene decorative. Elevilor din clasă le-am cerut să noteze pe o foaie de hîrtie nota pe care ar da-o fiecărui desen și *motivarea* ei. Învățătorul clasei a notat independent aprecierile sale. În a doua formă, am procedat astfel : am luat trei desene de la elevi din aceeași clasă, dar de la o altă școală (deci autorii desenelor erau necunoscuți). Desenele erau de valoare diferită. Anterior probei, am prezentat profesorului de desen de la Institutul pedagogic din Arad cele trei desene și obiectul pe care îl reprezentau (o frunză), cerîndu-i să facă o apreciere asupra lor, notîndu-l pe fiecare și motivînd nota dată. Desenele și modelul le-am prezentat elevilor din clasa corespunzătoare, cerîndu-le să le aprecieze cu note și să motiveze aprecierile lor. Am recurs la această a doua anchetă numai la clasele I și a II-a, pentru că aici observasem că elevii apreciau cu note mari desenele elevilor buni la învățătură, chiar dacă acestea erau mai slab realizate decît cele exe-

cutate de elevi cu rezultate mai slabe la învățătură. Alegînd această variantă, ne-am gîndit să verificăm *caracterul* subiectiv sau obiectiv al aprecierilor făcute de către elevi.

II. REZULTATELE OBȚINUTE

În tabelele de mai jos prezentăm rezultatele obținute în cadrul probelor date la cîteva obiecte de învățămînt și al răspunsurilor de apreciere pe bază de anchetă a activității școlare concrete din clasele I—IV de la școala de aplicație din Arad.

Analizînd aceste date, observăm că în general capacitatea de apreciere a elevilor se dezvoltă de la o clasă la alta. Aprecierile elevilor din clasa I sînt mai îndepărtate de aprecierea învățătorului — aceasta fiind considerată ca o apreciere obiectivă — față de aprecierile făcute de elevii clasei a IV-a. Chiar dacă luăm în considerare și notele apropiate de acelea ale învățătorului, constatarea cu privire la *orientarea* mai adecvată a elevilor din clasa a IV-a, în aprecierea activității colegilor, față de elevii din clasa I, este din nou confirmată.

Rezultatul este explicabil prin aceea că în timpul anilor de școală elevii se familiarizează cu cerințele învățătorului față de o citire bună, participă la confruntarea aprecierilor făcute de ei cu cele făcute de învățător și în acest fel se dezvoltă capacitatea de a aprecia citirea colegilor în lumina acestor cerințe. Datele dovedesc în mod clar că *posibilitățile* de apreciere obiectivă *se formează și se dezvoltă necontenit* sub *influența* procesului de învățămînt.

Mai importantă însă decît această constatare, care se referă la creșterea *cantitativă* a aprecierilor făcute de elevi, cît mai aproape de aprecierea învățătorului, este schimbarea *calitativă* care se realizează odată cu trecerea dintr-o clasă în alta, odată cu dezvoltarea intelectuală a elevilor. Asupra acestei probleme vom stărui ceva mai mult fiindcă ea *reflectă* adevărata dezvoltare a capacității de apreciere a elevilor.

Trecînd de la clasele mici la clasele mari înregistrăm aprecieri din ce în ce mai obiective. Elevii din primele clase, cînd apreciază răspunsurile unui coleg, sînt influențați în mare măsură de *locul* pe care-l ocupă acel elev în aprecierea generală a clasei. Dacă este examinat un elev care totdeauna a fost lăudat de către învățător și este socotit printre elevii fruntași ai clasei, el va fi apreciat de către colegii lui cu o notă mai bună decît un alt elev socotit printre elevii mijlocii, chiar dacă acesta din urmă a dat răspunsuri mai bune cu ocazia probei.

În tabelul nr. 2 vom urmări aceste cazuri.

În clasa I—B am convenit cu învățătorul să fie examinat un elev foarte bun (nr. 1 din tabel) și 2 elevi buni (nr. 2 și 3 din tabel). Din întîmplare, unul din elevii buni (nr. 2) se pregătise în mod deosebit pentru lecție și învățătorul i-a dat nota 10. Elevii din clasă au apreciat însă pe cei examinați nu după calitatea răspunsurilor date la această lecție, ci după *locul* pe care-l dețineau elevii examinați în aprecierea generală a clasei. Din tabel se observă că elevul „foarte bun" notat de învățător

Tabelul I

Rezultatele aprecierii la citire

Clasa	Elev nr. 1										Elev nr. 2										Elev nr. 3										Observaţii
	Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								
			10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4		
I A	9	10	30	3	—	—	—	—	—		7	8	4	10	4	8	2	5	—		6	8	7	7	9	5	3	1	1		
II A	8	8	1	9	17	—	—	—	—		9	10	18	8	1	—	—	-	—		7	7	—	2	3	15	5	—	2		
III A	8	9	1	18	10	—	—	—	—		8	8	—	3	21	5	—	—	—		7	8	—	—	11	15	3	—	—		
IV A	7	—	—	—	3	11	9	3	—		8	—	—	6	17	5	1	—	—		6	—	—	—	2	5	17	5	—		

Tabelul II

Rezultatele aprecierii la citire la clasa I

Clasa	Elev nr. 1										Elev nr. 2										Elev nr. 3										Observaţii
	Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								
			10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4		
I A	9	10	30	3	—	—	—	—	—		7	8	4	10	4	8	2	5	—		6	8	7	7	9	5	3	1	1		Elevul nr. 2 nu s-a pregătit suficient
I B	9	9	18	10	—	—	—	—	—		10	8	6	10	13	—	—	—	—		8	10	7	9	13	—	—	—			Elevul nr. 2 s-a preg. temeinic.
I A	9	10	24	9	—	—	—	—	—		9	8	6	8	13	3	3	—	—		6	7	—	1	3	4	12	8	5		Elevul nr. 2 a fost pregătit intenţionat.

cu nota 9 a fost notat de majoritatea elevilor cu nota 10, iar între cei doi elevi „buni" n-au făcut aproape nici o diferență în notările lor, deși, în realitate, unul (nr. 2) a răspuns foarte bine, iar altul (nr. 3) a răspuns numai bine.

Subiectivitatea în apreciere este prinsă sincer și pregnant în motivarea cu care elevul O.C. din clasa I—B a însoțit aprecierea lui: „Am dat lui O.D. (nr. 1 din tabel) notă mai mare pentru că are note mai bune în catalog (decît ceilalți doi elevi examinați)".

În ianuarie 1962, am organizat aprecierea citirii a trei elevi din clasa I—A *în condiții experimentale,* spre a vedea dacă se confirmă caracterul aprecierii subiective, cînd elevii examinați sînt cunoscuți. Am stabilit cu învățătoarea clasei ca la această probă să fie examinați trei elevi: unul foarte bun, unul bun și unul mijlociu. Cu cîteva zile înainte de probă, elevul O.P. (nr. 2 din tabel), care era un elev bun la învățătură, a fost pregătit în mod special pentru lecțiile de citire și mai ales pentru lecția la care urma să se facă aprecierile. Învățătoarea clasei nu cunoștea acest amănunt. La data fixată au fost examinați: eleva D.L. (nr. 1 din tabel) care este una din elevele foarte bune din clasă, elevul O.P. (nr. 2 din tabel) și o elevă cu rezultate mediocre la învățătură, (nr. 3 din tabel). Elevul O.P. a răspuns foarte bine și învățătoarea l-a notat cu 9. El a fost notat de învățătoare cu aceeași notă ca și eleva nr. 1, reflectînd adecvat realitatea. În aprecierile elevilor din clasă, ca și în autoaprecierile elevilor examinați, se reflectă însă influența *locului* pe care-l ocupă elevul în aprecierea generală a clasei. Aceste influențe s-au resimțit în aprecierile desenelor, așa cum rezultă și din tabelul III.

La clasa I—A, elevii nr. 1 și nr. 2 din tabel erau foarte buni la învățătură, iar elevul nr. 3 era bun. *Calificativele* cu care acești elevi au fost apreciați în mod obișnuit la citire și la aritmetică au fost *transferate* de colegii lor și asupra rezultatelor la desen.

Același lucru s-a întîmplat și la clasa a II-a A, unde elevul nr. 2 a primit chiar mai multe aprecieri pentru nota 10 decît elevul nr. 1 — amîndoi elevii fiind foarte buni la învățătură — deși desenul nr. 2 era mai puțin reușit.

Această concordanță dintre aprecierea activității concrete și „locul" pe care elevii apreciați îl au în colectiv, motivează caracterul subiectiv al aprecierilor făcute de elevii din clasele I și a II-a, ca efect al sugestibilității și nivelului scăzut al spiritului critic. Spre a ne convinge de justețea acestei constatări, am organizat un alt experiment după două săptămîni de la ancheta întreprinsă pentru aprecierea desenelor executate de către cei trei colegi ai lor. În acest scop, am prezentat elevilor din clasa I-B și elevilor din clasa a II-a A cîte trei desene, ai căror autori nu le erau cunoscuți și le-am cerut să le aprecieze. Am ales o clasă paralelă (clasa I-B) și o clasă la care se mai făcuse ancheta (clasa a II-a A), spre a ne da seama dacă aprecierile subiective aparțin particularităților de vîrstă ale elevilor sau numai colectivelor claselor respective. Din tabelul III se constată că în aceste condiții aprecierile elevilor se apropie mult de aprecierile făcute de profesorul de desen, care alesese

Tabelul III

Rezultatele aprecierilor la desen, la clasele I—II

Clasa	Elev nr. 1										Elev nr. 2										Elev nr. 3										Observaţii
	Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								
			10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4		
I A	9	10	31	2	1	—	—	—	—		8	10	26	5	3	—	—	—	—		7	9	5	18	8	—	—	3	—		Autorii desenelor cunoscuţi.
I B	9	—	11	12	1	2	1	2	—		10	—	15	7	3	3	1	—	—		6	—	1	1	4	5	9	6	3		Autorii desenelor necunoscuţi.
II A	10	—	24	5	—	—	—	—	—		9	—	27	2	—	—	—	—	—		4	—	—	—	—	5	7	5	12		Autorii desenelor cunoscuţi.
II A	9	—	5	10	3	7	2	—	—		8	—	1	5	17	3	1	—	—		10	—	21	5	1	—	—	—	—		Autorii desenelor necunoscuţi.

Tabelul IV

Rezultatele aprecierilor făcute de elevii din clasele a III-a şi a IV-a

Obiectul	Clasa	Elev nr. 1										Elev nr. 2										Elev nr. 3										Obs.
		Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								Aprecierea învăţătorului	Autoaprecierea	Cîţi elevi din clasă l-au apreciat cu nota:								
				10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4				10	9	8	7	6	5	4		
Citire	III A	8	9	1	18	10	—	—	—	—		8	8	—	3	21	5	—	—	—		7	8	—	—	11	15	3	—	—		
Citire	IV A	7	—	—	—	3	14	9	3	—		8	—	—	6	17	5	1	—	—		6	—	—	—	2	5	17	5	—		
Desen	III B	7	7	3	9	12	4	1	—	—		9	9	3	16	8	2	—	—	—		8	10	13	7	7	2	—	—	—		
Aritmetică	III B	7	—	—	2	7	14	2	—	—		8	—	6	15	4	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—		
Geografie	IV A	7	6	—	—	—	14	11	3	—		6	5	—	—	—	—	15	12	1		4	4	—	—	—	—	—	27	1		

și apreciase în prealabil aceste desene. Aceasta înseamnă că elevii pot aprecia mai corect activitatea colegilor dacă nu sînt influențați de calificativele cu care aceștia sînt apreciați în general.

Aprecierile elevilor din clasele a III-a și a IV-a sînt mai obiective, deși întîlnim la unii tendința de a ține seama, în aprecierile lor, de locul pe care-l ocupă elevul apreciat în colectivul clasei. Datele înscrise în tabelul IV sînt concludente în acest sens:

Comparînd aprecierile făcute de elevii din aceste clase cu aprecierile învățătorului asupra răspunsurilor celor examinați la citire, aritmetică și geografie, constatăm concordanța dintre ele și *creșterea gradului de obiectivitate* pentru cazurile elevilor de același nivel.

Cînd însă sînt examinați elevi care în aprecierea generală a clasei ocupă „locuri diferite" se întîlnesc și la aceste clase cazuri de apreciere subiectivă. Astfel, la desen, la clasa a III-a B, elevul nr. 1 era considerat mediocru, nr. 2 bun, iar nr. 3 foarte bun. În aprecierile elevilor se observă că au acordat elevului nr. 3 mai multe note foarte bune, deși desenul lui era numai bun. În acest caz aprecierea s-a făcut în avantajul elevului foarte bun. Sînt însă și cazuri cînd aprecierea se face în dezavantajul lui. Iată un exemplu: la aceeași clasă a III-a B am organizat la o lecție mai dificilă de aritmetică examinarea a două eleve: una considerată ca foarte bună (și anume chiar eleva al cărei desen fusese supraapreciat) și o elevă bună (nr. 2 din tabel) care a fost pregătită în mod special pentru lecție de către un student. Clasa a apreciat acum mai corect pe cele două eleve examinate. Eleva „foarte bună" a dat răspunsuri mulțumitoare și a fost notată cu 7 de către învățătoarea clasei și de 14 colegi, iar eleva „bună" a dat răspunsuri ceva mai bune decît prima și a fost notată cu 8 de învățătoare și cu note de la 8 pînă la 10 de către colegi. În această supraapreciere a elevei bune presupunem de data aceasta nu numai tendința de a raporta aprecierile la *calitatea* răspunsurilor, ci și tendința de creștere a *exigenței* față de elevii considerați foarte buni.

Capacitatea de autoapreciere urmează aceeași cale de dezvoltare. Elevii din clasele I—II se autoapreciază, orientîndu-se mai mult după locul pe care știu că-l ocupă în colectivul respectiv decît după calitatea răspunsului dat. Dacă învățătorul clasei a apreciat de mai multe ori pe un elev cu note mari, cu calificativul „foarte bine" și l-a lăudat în fața clasei, elevul acesta va fi considerat foarte bun și de ceilalți elevi din clasă și tot astfel se va socoti și el. La elevii din clasele III—IV se observă mai mult discernămînt în autoapreciere. Cînd nu răspund la nivelul locului pe care-l ocupă în clasă, ei manifestă chiar tendința de a se subaprecia.

Trecerea la aprecieri din ce în ce mai obiective constituie o caracteristică importantă în dezvoltarea capacității de apreciere. Schimbările cele mai importante în dezvoltarea acestei capacități sînt cele care se referă la *criteriile* care stau la baza aprecierii. Analiza *motivărilor* cu care elevii și-au însoțit aprecierile ne-a dus la concluzia că avem de-a face

cu o trecere treptată de la criterii *neesențiale* la criterii *esențiale*. Schimbările care au loc în această privință se referă la mai multe aspecte ale aprecierii elevilor: raportul dintre criteriile esențiale și cele neesențiale, în funcție de clasă, numărul de criterii pe care le pot mînui elevii din diferite clase, modul cum se conjugă criteriile de apreciere obiectivă cu anumiți factori subiectivi etc. Pentru scopul studiului de față ne vom opri în mod deosebit asupra primului aspect, adică la *raportul* dintre criteriile esențiale și cele neesențiale, în funcție de clasă, fiindcă de aici decurg unele consecințe pentru activitatea practică în școli.

Dintre *criteriile* de apreciere la citire am considerat *esențiale* următoarele: cum a *citit* (corect, curgător, conștient și — la clasele II—IV — expresiv); cum a *povestit* fragmentul citit (dacă a redat esențialul, dacă dovedește înțelegerea ideilor, dacă îl redă cu cuvinte proprii); cum *răspunde* la întrebările învățătorului (corectitudinea de conținut și de formă a răspunsului); cum *formulează* ideea principală din textul citit.

Am considerat *criterii neesențiale:* intensitatea vocii cu care s-a citit, durata timpului de gîndire pentru răspunsuri, viteza cu care se citește etc.

Pentru aprecierea desenelor am stabilit *criterii esențiale:* asemănarea desenului cu modelul în ceea ce privește proporțiile (raportul dintre înălțime și lățime sau dintre părțile obiectului) și colorarea adecvată, iar la clasele III—IV și repartizarea luminii și umbrei, perspectiva și așezarea în pagină. Acuratețea desenului, dimensiunile lui, trasarea mai apăsată sau mai ușoară a liniilor le-am considerat *criterii neesențiale* în apreciere.

Datele statistice din tabelul V ne arată cîți dintre elevii fiecărei clase s-au condus în aprecierile lor după motive esențiale și cîți după motive neesențiale:

Tabelul V

Clasa și obiectul apreciat	Nr. elevilor din clasă	Cîți elevi au apreciat după criterii esențiale		Cîți elevi au apreciat după criterii neesențiale	
		Nr.	%	Nr.	%
I A Desen	34	17	50%	17	50%
I A Citire	33	19	58%	14	42%
I B Citire	29	18	62%	11	38%
I B Desen	29	16	55%	13	45%
II A Desen	29	13	45%	16	55%
II A Citire	28	16	57%	12	43%
II B Citire	27	19	71%	8	29%
III A Desen	28	25	89%	3	11%
III A Citire	23	20	87%	3	13%
III B Desen	29	23	79%	6	21%
III B Aritmetică	25	21	84%	4	16%
IV A Desen	29	26	90%	3	10%
IV A Citire	29	27	93%	2	7%

Analizînd datele de mai sus am considerat că elevul a folosit criterii esențiale de apreciere dacă în motivarea aprecierii pe care o face se referă cel puțin la unul din criteriile esențiale stabilite și-l folosește just. Pe elevii care și-au motivat aprecierea referindu-se la criterii neesențiale, care au dat motivări eronate sau cu caracter general i-am trecut în a doua categorie.

Iată cîteva aprecieri cu motivări neesențiale (numărul din paranteză indică notele acordate de elevi).

Pentru proba de desen:

„Mie îmi place că a desenat foarte frumos" (10). „Mie nu-mi place acest desen pentru că e desenat urît" (9). „Mie nu-mi place că e desenat urît" (5). „A apăsat și are nota 6". „Nu a apăsat și îi dau 8".

În alte aprecieri găsim motivări ca acestea: „Îi dau nota 10 pentru că a făcut bine panglica (pălăriei)". „Îi dau nota 10 pentru că a colorat foarte tare". „Eu îi dau nota 6 pentru că n-a pus data". „G.F. primește nota 7 pentru că a făcut desenul mai mic ca a lui M.N.". „D.N. are un desen frumos, îngrijit, iar caietul lui îi îmbrăcat (10); B.O. a desenat frumos și îngrijit, dar în schimb caietul lui este dezbrăcat (7)".

Mulți dintre elevii care s-au referit la colorarea desenului cînd au spus despre desen că este „colorat frumos" n-au înțeles că desenul are o culoare asemănătoare cu a modelului, ci că el are o culoare vie, puternică.

Pentru proba de citire:

Cel mai frecvent criteriu *neesențial* de a aprecia răspunsurile elevilor examinați a fost notarea în funcție de *numărul* greșelilor, indiferent de importanța acestora. „N-a făcut nici o greșeală la citire" (10). „A făcut o greșeală" (9). „A făcut două greșeli la citire" (8). La alți elevi întîlnim alt număr de greșeli și alte note, dar de fiecare dată *mărimea* notei este în raport invers cu *numărul* greșelilor.

Un criteriu asemănător folosesc și cei care apreciază pe colegii examinați orientîndu-se după *numărul* cuvintelor explicate și al celor neexplicate corect.

Alte motivări neesențiale se referă la *timpul* de gîndire folosit de elevi pentru a răspunde la întrebările puse de învățător: „A răspuns repede" (10); „S-a gîndit un pic" (9); „S-a gîndit mult" (8).

Unii elevi consideră că este o greșeală faptul că un coleg al lor „a vorbit încet" și ca o calitate a răspunsului faptul că a „vorbit tare". Alții consideră greșeală dacă un coleg a povestit, dar nu „ca în carte" și consideră calitate faptul că altul a povestit „ca în carte" (înțelegînd prin aceasta reproducerea mecanică a textului și nu conținutul de idei al acestuia).

Scăderea numărului aprecierilor neesențiale de la clasa I spre clasa a IV-a demonstrează influența pe care o are procesul de învățămînt în educarea capacității de apreciere obiectivă la elevi. Același lucru îl atestă și *orientarea* aprecierii după criterii din ce în ce mai corecte, mai motivate și obiective. Dăm mai jos cîteva exemple de aprecieri corecte, făcute la același obiect — desenul — de elevii claselor I—IV:

Aprecieri asupra desenului (frunza de nuc) executat de eleva P.R. din clasa I (notat de învățătorul clasei cu nota 7) : „a făcut-o (frunza de nuc) prea îngustă" ; „a colorat cu albastru și galben în loc să coloreze cu verde" ; „a făcut ascuțită frunza și coada prea mică".

Desenul nr. 3 prezentat elevilor din clasa I—B (autorul desenului nu era cunoscut de elevi) a fost apreciat de profesor cu nota 6. Iată acum și răspunsurile elevilor : „Nu se aseamănă bine cu frunza de dud. Este prea întinsă și ascuțită. Nu are culoarea ca a modelului". „E prea lunguiață. N-a făcut-o cum trebuie. Seamănă cu un morcov".

Desenul nr. 1 de la clasa a II-a A reprezintă o frunză de salcîm și a fost apreciat de profesorul de desen cu nota 9. Elevii au răspuns : „Seamănă bine cu frunza de salcîm, dar a desenat frunzulițele prea lunguiețe și prea îngrămădite". „Se aseamănă cu frunza de salcîm, dar nu trebuia să le dea culoare mai închisă" ; „frunzele sînt ovale și de la o frunză la alta a lăsat tot așa o distanță (distanțe egale)".

Reproducem și cîteva răspunsuri ale elevilor clasei a III-a asupra desenului executat de D.N. (desen decorativ cu cireșe) apreciat de învățător cu nota 8 : „Desenul colegului meu D.N. este frumos, dar cireșile sînt prea mari pentru aceste frunze" ; „Desenul este frumos... Frunzele sînt prea înguste. Codițele nu trebuiau (desenate) drepte. Coloratul este frumos, cireșile sînt roșii, iar frunzele verzi".

Elevii din clasa a III-a B au avut de desenat o pălărie după natură. Învățătoarea clasei, notînd pe elevul J.A. cu 7, motiva, printre altele, că elevul nu a respectat proporțiile dintre părțile pălăriei, că partea de sus a pălăriei este prea înaltă și prea lată și că desenul nu este suficient de conturat, umbrirea fiind defectuoasă. Toate aceste criterii se găsesc și în aprecierile elevilor : „Bordul ar fi trebuit (să fie desenat) mai lat. Nu este așa de bine umbrită", a notat un coleg. Elevul J.A., autorul desenului, se autoapreciază astfel : „Am făcut pălăria prea înaltă și nu am umbrit-o bine".

La clasa a IV-a, unde elevii au avut de executat un desen după un tablou (rața sălbatică), se observă o apreciere multilateral orientată. Iată cîteva observații făcute de elevi asupra desenului executat de colegul lor J.I. și apreciat de învățător cu nota 9. Elevii remarcă multe din calitățile desenului : „A imitat înfățișarea bălții" ; „a colorat atent și într-o direcție" ; „desenul lui seamănă destul de mult cu tabloul" etc. Ei observă însă bine și greșelile desenului : „A făcut balta prea mică și urîtă" ; „ciocul de la rață este prea lung și picioarele prea groase" ; „trestiile sînt prea rare" ; „locul unde stă rața pare ca un deal" etc.

Pentru citire :

Elevii din clasa I motivează, în general, aprecierea lor pe baza unui singur criteriu : citirea sau povestirea. Elevii din clasa a II-a ajung să motiveze pe baza a două criterii : „Eu îmi dau părerea că a citit expresiv și a povesti bine" ; „eu îmi dau părerea că a citit prost și a povestit la fel". Un număr redus de elevi folosesc în aprecierile lor mai multe criterii, dar cu referiri la general : „A citit bine, a povestit frumos, a știut lecția etc."

În majoritatea aprecierilor făcute de elevii din clasa a III-a se observă respectarea mai multor criterii esențiale. Se mai păstrează și acum formulări generale, dar mai puține decît la clasa a II-a. Unii elevi ajung să surprindă cu destulă precizie deosebirile esențiale din modul cum au citit colegii lor, apropiindu-se de aprecierile făcute de învățător.

Prezentăm cîteva aprecieri făcute de clasă asupra probei de citire cu elevii N. C., B. R. și C.D., notați de învățător cu 10, 8, 9: „Am ascultat pe elevul N.C. din clasa a III-a A care a citit bucata „Un om de cuvînt". El a citit corect, a respectat semnele de punctuație; a povestit frumos, fără scăpări și corect. A scos ideea foarte frumos. B.R. a citit expresiv, corect și fără scăpări; a povestit frumos și bine; ideea a scos-o bine, dar s-a încurcat puțin. — A citit și eleva C.D. bine, dar s-a bîlbîit puțin; a povestit bine, frumos și expresiv; a scos o idee bună". Un alt elev apreciază astfel modul cum a citit N.C.: „N.C. a citit foarte bine, corect, răspicat, respectînd semnele de punctuație; a povestit frumos, a vorbit în propoziții scurte, bine închegate și cu cuvintele lui; a scos ușor ideea". Doisprezece elevi din clasă au notat că eleva C.D. s-a bîlbîit la citire. Unii din ei au căutat ca în aprecierea făcută să sublinieze starea emoțională a subiectului.

Elevii clasei a IV-a au ținut seamă în majoritatea cazurilor de criteriile enunțate de învățătoare la începutul orei: citirea, povestirea și explicarea unor cuvinte și expresii. Multe din observațiile acestor elevi sînt în concordanță cu cele făcute de învățătoare. Iată, de exemplu, ce observări a făcut învățătoarea clasei asupra modului cum a citit eleva C. E., notată cu 7. „A citit destul de corect, a explicat bine două cuvinte, a povestit parțial fragmentul. Nu a citit corect trei cuvinte, nu a explicat bine două cuvinte, la povestire n-a ales esențialul". Mulți elevi din clasă au făcut aceleași constatări. Un elev apreciază astfel: „A știut să citească bine, dar s-a mai încurcat la cîte un cuvînt. A știut să explice cuvintele bine, dar nu pe toate și a fost ajutată de M. (un alt elev examinat). A povestit bine și nu prea, a făcut destule greșeli". Un alt elev notează: „C. n-a știut bine, a explicat cîteva cuvinte, a povestit binișor. C. n-a știut să explice cîteva cuvinte, la povestire a făcut unele greșeli mari, cuvintele grele nu le-a citit bine".

Aspectele desprinse din analiza aprecierilor făcute de elevii din clasele I—IV reprezintă tendința generală de dezvoltare a capacității de apreciere. Așa cum s-a arătat, se mai mențin unele trăsături subiective și în aprecierile elevilor din clasele III—IV, dar ele nu mai au caracter de masă. *Crește* necontenit orientarea spre apreciere *obiectivă* și după criterii *esențiale*. Desigur că și la elevii mici se întîlnesc unele elemente de apreciere obiectivă, iar unii folosesc criterii esențiale în aprecierile lor, dar aceste elemente și criterii au la ei un caracter întîmplător. Priceperea de a aprecia din ce în ce mai corect se formează la elevi, în primul rînd, sub influența îndrumărilor continue făcute de cadrele didactice, în toate împrejurările create sau oferite de desfășurarea procesului instructiv-educativ. La începutul clasei I, criteriile folosite de către învățător în aprecierea activității elevilor nu sînt înțelese întru totul

de elevi, acestora lipsindu-le o experiență proprie în această direcție. Dacă învățătorul spune unui elev că a citit „bine", acest calificativ este însoțit în mintea elevilor de reprezentarea modului cum a citit elevul examinat. Motivările aduse de învățător spre a explica fie calificativul, fie nota acordată, fac să fie înțeles conținutul calificativului respectiv. „Te-ai oprit la punct, ai pronunțat bine cuvintele, ai citit curgător adică nu te-ai oprit după fiecare cuvînt etc." sînt indicații de care elevii vor ține seama cînd vor citi și ei și cînd vor aprecia citirea altora. Aceste criterii folosite de învățător sînt asimilate *la început* în mod *formal* și elevii le aplică oarecum mecanic. Am văzut mai sus tendința unor elevi de a aprecia răspunsurile colegilor numai în funcție de numărul greșelilor. Gravitatea greșelilor nu este încă bine diferențiată, pe planul reflecției, de numărul greșelilor.

În urma unor numeroase exerciții de apreciere făcute sub controlul și îndrumarea cadrelor didactice, elevii din clasele III—IV ajung să aplice mai adecvat criteriile de apreciere, să motiveze mai temeinic și mai corect aprecierile lor. Odată cu creșterea experienței elevilor, criteriile de apreciere a activității colegilor sînt înțelese mai adînc. Fără a ajunge să se elibereze de autoritatea aprecierilor făcute de învățător, elevul din clasele III—IV este însă capabil de o *interpretare* mai *independentă* a criteriilor de apreciere.

Sporul realizat de la an la an în corectitudinea aprecierii semenilor mai este ajutat și de alți factori, în afară de îndrumarea continuă în procesul de învățămînt de către cadrele didactice. Rolul pe care-l are în această privință colectivul de elevi, organizația de pionieri, în primul rînd, este deosebit de însemnat. Colectivul este o „sală de gimnastică" nu numai pentru exerciții practice morale, ci și pentru formarea unei corecte judecăți morale. Rezultatele bune se obțin cînd între influența exercitată de colectiv și cea exercitată de procesul de învățămînt nu există divergențe.

III. CONSECINȚELE PEDAGOGICE

Capacitatea de apreciere obiectivă, ca orice trăsătură a personalității, se formează, se educă. Societatea socialistă constituie un mediu favorabil pentru cultivarea acestei calități. Repartiția după cantitatea și calitatea muncii, evidențierea și recompensarea celor care se disting în muncă, literatura și arta realist-socialistă etc. oferă *exemple* de apreciere obiectivă a oamenilor și a faptelor lor, *orientează* tineretul spre o apreciere corectă. Formarea acestei trăsături nu se realizează însă ca un proces spontan. *Rolul conducător* pe care îl are *școala* în procesul instructiv-educativ trebuie să se manifeste și în grija de a dezvolta necontenit conștiința morală a elevilor și, în cadrul acesteia, capacitatea de apreciere și autoapreciere obiectivă a elevilor.

Vom prezenta mai jos unele procedee folosite de cadrele didactice de la clasele I—IV de la școala de aplicație din Arad, prin care au ajutat dezvoltarea capacității de apreciere corectă a elevilor.

a) *Exemplul educatorului* constituie un mijloc de seamă pentru a obișnui pe elevi cu aprecierea corectă a activității și comportării colegilor. Cînd aprecierea pe care o face învățătorul este obiectivă, cînd ține seama de particularitățile de vîrstă și cele individuale ale elevilor, de condițiile obiective care motivează o activitate sau alta, cînd aprecierea este temeinic motivată, atunci și elevii se vor obișnui treptat să se orienteze spre aprecierea și autoaprecierea obiectivă. Multe cadre didactice folosesc aprecierea activității elevilor ca un stimulent pentru îmbunătățirea muncii lor viitoare. Dar aprecierea elevilor și motivarea calificativelor influențează nu numai asupra calității muncii elevilor în viitor, ci și asupra dezvoltării conștiinței lor morale, consolidînd conținutul noțiunilor folosite în evaluarea comportării semenilor și formîndu-le priceperea de a aplica just, în cazuri noi, aceste noțiuni. După cum înainte de a veni la școală copiii și-au însușit sub influența familiei unele deprinderi de comportare și unele reguli de conduită morală și de apreciere a comportării semenilor, tot așa în timpul școlii elevii își însușesc asemenea elemente sub influența învățătorului. În decursul școlii de 8 ani se mențin în mare măsură și influențele familiei, exemplul părinților, dar an de an crește influența școlii în formarea morală a elevilor. Considerăm că trecerea la predarea obiectelor de învățămînt de către profesori specialiști, încă din primele clase ale școlii elementare, va ajuta la dezvoltarea capacității de apreciere a elevilor, fiindcă profesorii specialiști mînuiesc mai adecvat criteriile de apreciere obiectivă a activității elevilor la obiectul respectiv. Modul de apreciere al profesorilor specialiști va deveni un exemplu și pentru elevi, iar faptul că la fiecare obiect de învățămînt se stabilește o altă clasificare a elevilor poate ajuta la creșterea obiectivității în aprecierile făcute de elevi.

b) *Explicarea conținutului noțiunilor* folosite în apreciere constituie, de asemenea, un mijloc eficace pentru dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere la elevi.

Criteriile de apreciere a activității școlare folosite de cadrele didactice sînt asimilate și aplicate în practică de către elevi în mod din ce în ce mai rațional. Fiecare noțiune folosită în aprecierea activității școlare trebuie să fie explicată de către învățător, folosind cazuri concrete, în situații variate, la nivelul de înțelegere al elevilor de diferite clase. „A citi bine", „a citi frumos" are altă semnificație la clasa I, în studierea abecedarului și alta în clasa a IV-a.

Explicarea conținutului noțiunilor care stau la baza aprecierii se realizează pe multe căi. Uneori, acestui scop îi servește demonstrarea activității respective de către învățător. Dacă învățătorul citește expresiv o propoziție sau un fragment, aceasta ajută pe elevi să înțeleagă în ce constă una din cerințele de bază ale citirii. Alteori se folosește compararea activității a doi elevi. Explicînd calitățile și lipsurile observate, indicînd cum este bine să se citească și cum nu este bine, pentru care motive spunem că un elev a citit mai bine decît altul, profesorul ajută pe elevi să-și lămurească tot mai adînc înțelegerea criteriilor de apreciere.

c) *Exercițiile de apreciere* a diferitelor activități școlare efectuate de către elevi sub conducerea învățătorului conduc la rezultate pozitive, la

scăderea gradului de subiectivism și la însușirea criteriilor esențiale de apreciere. Folosind toate împrejurările în care se pot face aprecieri asupra muncii și comportării elevilor, învățătorul sau profesorul trebuie să ajute pe elevi să-și pregătească criteriile de apreciere obiectivă, combătînd aprecierile influențate de unele relații afective dintre elevi sau pe cele cu o motivare superficială. Considerăm că acesta este procedeul cel mai eficace pentru formarea deprinderilor de apreciere obiectivă la elevi. Un elev examinat se autoapreciază, colegii lui îl apreciază și își motivează părerile. Din mulțimea părerilor exprimate, învățătorul clasei alege pe cele corecte, le susține în fața clasei și le folosește la notarea elevului sau la aprecierea verbală a activității acestuia. Evident că fără intervenția învățătorului, fără selectarea de către acesta a aprecierilor care reflectă cît mai adecvat realitatea, elevii n-ar realiza prea mult din astfel de discuții. Părerea învățătorului vine să sublinieze criteriile esențiale de apreciere, aplicarea justă a acestor criterii la cazul concret discutat și astfel elevii sînt îndrumați ca în viitor să cîntărească mai bine motivele cînd apreciază, să se elibereze treptat de aprecieri superficiale. Aprecierea faptelor concrete ajută mult mai bine la dezvoltarea capacității de apreciere obiectivă decît o apreciere făcută asupra unor cazuri imaginare. Elevul apreciat se lămurește de calitatea muncii prin înțelegerea motivelor aprecierii, pe care le va folosi și în cazul aprecierii activităților altor colegi sau pentru calificarea propriei sale activități.

Vom prezenta cîteva exemple care să ilustreze modul cum au fost folosite aceste discuții la școala unde s-a desfășurat experimentul, pentru a educa la elevi deprinderea de apreciere obiectivă, corectă.

La clasa a II-a, am solicitat părerea clasei asupra modului cum au citit, cum au povestit și cum au răspuns la întrebări elevii examinați la lecția de citire „Nelu nu mai întîrzie". Iată o parte din aceste discuții, în legătură cu modul cum a citit elevul A.M.: „A citit bine, dar s-a oprit după fiecare cuvînt; s-a oprit la sfîrșitul rîndului, dar acolo nu era punct; la povestire a făcut o greșeală... (aici învățătorul întrerupe pe elev amintindu-i că aprecierea se referă numai la modul cum a citit), a citit mai bine decît rîndul trecut. Se vede că a citit acasă".

Învățătorul subliniază observația: „Da, așa este și mă bucur că el citește din ce în ce mai bine". Învățătorul arată apoi că A.M. a citit corect, adică n-a lăsat afară cuvinte, sunete, n-a stîlcit cuvintele, dar că va trebui să citească mai mult, fiindcă face pauze în citire unde nu trebuie.

Discutîndu-se despre povestirea elevei B.M., examinată la aceeași lecție, elevii din clasă spun: „mie mi-a plăcut cum a povestit, că a spus aproape ca în carte; la unele propoziții s-a încurcat, nu știa mai departe; ea n-a povestit așa de bine, că ați ajutat-o și dumneavoastră...".

Învățătorul dă următoarele îndrumări: „La povestire nu trebuie să spuneți lecția ca în carte, ci să spuneți pe scurt ce ați înțeles și să povestiți cu cuvintele voastre. Ea s-a încurcat la povestire, tocmai pentru că a vrut să spună ca în carte. Și nu este bine".

După ce elevii examinați au fost notați, învățătorul clasei a întrebat: „Care dintre voi poate citi mai frumos decît G.L. (eleva care citise cel

mai bine dintre cei examinați) ? " Se anunță elevul W.I. I se cere să citească același fragment pe care-l citise și G.L. Se cere apoi părerea clasei. Părerile sînt împărțite. Unii cred că W.I. a citit mai bine pentru că a citit mai repede și mai tare. Alții consideră că G.L. a citit mai bine fiindcă a respectat semnele de punctuație. Învățătorul arată că W.I. s-a pripit și consideră că citește frumos cel de la care înțelegem mai bine tot ce a citit. Apoi întreabă „De la care din cei doi elevi s-a înțeles mai bine ? " Elevii recunosc că de la G.L. Învățătorul sfătuiește pe W.I. ca în viitor să citească mai rar, să respecte semnele de punctuație, să citească expresiv.

La fiecare obiect de învățămînt se pot da elevilor îndrumări pentru a-și forma capacitatea de apreciere corectă. La lecțiile de istorie, geografie, științe naturale un rol însemnat în această direcție îl are antrenarea elevilor de a completa și corecta răspunsurile colegilor. Din aceste completări elevii examinați își dau seama de numărul ideilor pe care le-au omis din expunerea lor, de calitatea răspunsului dat și ajung să se autoaprecieze mai corect. Desigur că aceste corectări și completări pot fi făcute și de către învățător — mai sistematic și mai motivat decît le fac elevii din clasă — atunci cînd explică nota dată elevului. Ambele procedee sînt bune.

O etapă calitativ superioară în aprecierea răspunsurilor date de elevii examinați se atinge în clasele III—IV, cînd învățătorul cere elevilor să completeze răspunsurile numai cu lucruri importante. A completa răspunsul unui coleg nu este prea greu. Fiecare elev a putut reține unele amănunte pe care nu le-a reținut cel examinat. Dar a completa numai cu ceea ce este mai important, aceasta cere elevului să reflecteze și să selecteze dintre ideile cu care ar vrea să completeze răspunsul colegului numai pe cele care sînt într-adevăr importante, căci altfel ceilalți elevi din clasă vor manifesta nemulțumire că n-a adus completări esențiale, ci de amănunt.

Lecțiile de compunere oferă multe posibilități de îndrumare a elevilor în aprecierea corectă a lucrărilor, educînd și dezvoltînd necontenit această capacitate. Pentru a aprecia corect o compunere se cere elevilor din clasele III—IV să o analizeze sub mai multe aspecte, să țină seama de mai multe cerințe.

Iată cîteva din discuțiile purtate de elevii clasei a III-a asupra compunerii citite de colegul lor P.G. Învățătoarea clasei analizase cu elevii în ora anterioară ilustrația din cartea de limba romînă de la pag. 207 și le-a cerut să alcătuiască o povestire pe baza acestei ilustrații. Elevul P.G., în compunere, a enumerat mai mult ceea ce a văzut în tablou, fără a reuși să închege din aceste elemente o povestire. Elevii, discutînd compunerea, i-au găsit multe părți bune : a folosit expresii frumoase ca : „brazi falnici și înalți", „un steag roșu fîlfîie în adierea vîntului", „copiii făceau baie în apa rece a rîului" ; a scris aproape despre tot ce se vede în tablou și are un sfîrșit frumos, fiindcă a arătat cui datoresc copiii viața fericită pe care o duc vara în tabără (aceasta era tema tabloului).

În legătură cu lipsurile lucrării, elevii au spus: „a folosit prea des cuvintele „pionierii", „ei", între propoziții nu e legătură, n-a introdus o întîmplare în compunere, n-a folosit semnele de dialog etc. Învățătoarea clasei a participat la discuție și a condus-o. A lăsat pe fiecare elev să spună ce avea de spus, dar totodată l-a și îndrumat, arătîndu-i ce este bine și ce nu e bine în aprecierea sa. Așa, de exemplu, învățătoarea a spus unui elev că nu e greșit dacă P.G. a făcut propoziții scurte, dar e greșit că uneori între propoziții nu este legătură; altuia i-a arătat că nu este greșit dacă P.G. n-a introdus dialogul în compunerea sa, dar este greșit că el n-a alcătuit o povestire după tablou, așa cum cerea tema dată.

★

Procesul de învățămînt este un mijloc de seamă în dezvoltarea capacității de apreciere corectă la elevi.

Sub îndrumarea continuă a cadrelor didactice, elevii din clasa a IV-a ajung să aprecieze destul de corect activitatea școlară a colegilor și să motiveze mulțumitor aprecierile lor. Dar se pune întrebarea: acest progres realizat în aprecierea activității școlare a colegilor se transferă și în aprecierea comportării morale a acestora? Oare un elev din clasa a IV-a apreciază tot atît de obiectiv și după criterii tot atît de esențiale — cum sînt cele pe care le folosește în aprecierea activității școlare a colegilor — cînd obiectivul aprecierii sale îl formează unele comportări ca: minciuna, copiatul, grosolănia etc., observate de un coleg al său?

Capacitatea de apreciere a elevilor din clasa a IV-a este superioară față de nivelul pe care-l are aceasta la elevii din clasa I. Dar, privită în raport cu nivelul pe care-l cere societatea socialistă de la membrii ei, ne dăm seama că elevii clasei a IV-a se găsesc încă într-un stadiu inferior: mulți apreciază încă conform unui model concret, care este modelul de a aprecia al învățătorului sau profesorilor clasei respective. Cum se dezvoltă capacitatea de apreciere în clasele următoare? Ce caractere noi îmbracă? Ce factori noi intervin și o influențează în dezvoltarea sa? Cum poate ajuta școala la dezvoltarea corectă a capacității de apreciere în clasele următoare?

Toate acestea sînt probleme noi care trebuie urmărite atît de cercetători, cît și de toate cadrele didactice din țara noastră.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, КАСАЮЩЕЙСЯ ОБУЧЕНИЯ.

(Резюме)

В данной статье автор рассматривает характер оценки у младших школьников (I—IV классах) и соответствующие приёмы, применяемые в учебном процессе в целях развития способности объективной оценки и самооценки учащихся этого возраста. Как материал, над которым выполняется оценка учащихся I—IV классов, были подобраны результаты их учебной деятельности: как они читают, считают, как рисуют они и их соученики.

В качестве методов исследования были использованы наблюдения, беседы с учащимися, вопросник, а также педагогический эксперимент.

Данные исследования доказывают, что возможности объективной оценки формируются и постоянно развиваются под влиянием учебного процесса.

Помимо количественного роста оценки, проведенной учащимися, более близкой к оценке учителя, осуществляется и качественное изменение одновременно с переходом из одного класса в другой, а также с умственным развитием учащихся. Способности самооценки развиваются тем же путём.

В заключительной части автор указывает на некоторые приёмы, которые содействуют развитию способности правильной оценки учащихся: пример воспитателя, объяснение содержания применяемых понятий в оценке и упражнения в оценке.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ D'APPRÉCIATION ET D'AUTOAPPRÉCIATION CHEZ LES PETITS ÉLÈVES, À L'ÉGARD DU PROCESSUS D'ASSIMILATION

(R é s u m é)

Dans cet article, l'auteur étudie certains caractères de l'appréciation chez les petits élèves (classes I—IV) et certains procédés adéquats employés dans le cadre du processus d'enseignement pour le développement de la capacité d'appréciation et d'autoappréciation objective des élèves de cet âge. Comme matériel sur lequel on devait s'exécuter l'appréciation des élèves des classes I—IV, on a choisi quelques-uns des résultats de leur activité scolaire: la manière dont ils lisent, calculent, dessinent, eux et leurs collègues.

Comme méthode de recherche, on a employé l'observation, la conversation avec les élèves, le questionnaire, l'expérimentation pédagogique. Les données de la recherche prouvent que les possibilités d'appréciation objective se forment et se développent continuellement sous l'influence du processus d'enseignement. En dehors de l'augmentation quantitative des appréciations faites par les élèves et qui sont assez semblables à celles du maître, on réalise aussi un changement qualitatif à mesure que l'on passe d'une classe à une autre et que s'accroît le développement intellectuel des élèves. La capacité d'autoappréciation suit la même voie.

En conclusion, l'auteur indique certains procédés qui peuvent contribuer au développement de la capacité d'appréciation correcte des élèves: l'exemple de l'éducateur, l'explication du contenu des notions employées, les exercices d'appréciation.

CU PRIVIRE LA ÎNSUȘIREA UNOR NOȚIUNI DE MECANICĂ DE CĂTRE ELEVII DIN CLASA A VI-a *)

E. FISCHBEIN, N. HANGEA, I. POPESCU, L. RĂDULESCU, E. ZAMFIR și *M. FLORU*

Dintre toate disciplinele care se predau în școală, fizica prezintă obiectul cel mai vast în ceea ce privește gradele de abstracție — de la descrierea unor mașini și aparate întîlnite în mod curent, la noțiuni cu un grad înalt de abstractizare (masă, forță etc.), pînă la relații matematice.

În legătură cu cele mai multe dintre noțiunile de fizică, elevul dispune, dinainte, de variate cunoștințe empirice, dobîndite nesistematic în viața de toate zilele. Problema care ne preocupă în articolul de față este aceea de a stabili cum, pe ce căi, cu ce eficiență are loc procesul de conectare, restructurare și subordonare a acestor cunoștințe de către sistemul noțiunilor științifice predate în școală.

Trebuie să avem în vedere faptul că fizica este una dintre disciplinele care au o mare pondere în formarea concepției științifice materialist-dialectice a elevilor. Însușirea corectă, științifică a unor noțiuni fundamentale cum sînt cea de substanță, energie, masă, materie, în ierarhia și interdependența lor obiectivă, se realizează, în mare măsură, în cadrul cursului de fizică. O eficientă prelucrare și corectare a cunoștințelor dobîndite nesistematic de către copil, în legătură cu aceste noțiuni, sub influența cunoștințelor științifice, constituie un element important al educării gîndirii științifice a elevului.

În cercetarea noastră desfășurată la clasa a VI-a, principalele noțiuni avute în vedere au fost: *inerție, masă, forță, greutate, lucru mecanic, putere, energie ș.a.* În conformitate cu obiectivele cercetării și avînd în vedere principiul legării școlii de viață, vom scoate în evidență nu numai asimilarea acestor noțiuni sub raport teoretic, ci și modul în care elevul le folosește în explicarea științifică a unor fenomene întîlnite în viața de toate zilele. De aceea, după cum se va vedea mai jos, între-

* Cercetările au fost efectuate la următoarele școli: Școala medie nr. 8 „E. Racoviță", școlile de 8 ani nr. 56, 62, 146, 150 și 169 din București.

bările puse elevilor se referă atît la definirea unor noțiuni, cît și la diverse aspecte practice (căderea corpurilor, rulmenți, scripeți, urcușul pe serpentină etc.). Aceste fenomene le sînt copiilor cunoscute, în general, din viața de toate zilele. Ele sînt tratate și în manualul de fizică.

Principalele metode utilizate au fost:

a) *Experimentul colectiv.* Elevilor li s-a împărțit textul cu întrebările de mai jos și li s-a cerut să răspundă în scris pe o foaie separată.

1. Din ce cauză cade o bucată de fier nesusținută? Cine o pune în mișcare?

2. De ce se înalță un balon umplut cu hidrogen? Ce-l pune în mișcare?

3. De ce nu cade un avion în timpul zborului?

4. Ce avantaj oferă folosirea rulmenților? Explicați răspunsul referindu-vă la construcția lor (rolul bilelor).

5. Ce se înțelege prin masa unui corp? Dar prin greutatea lui? Ce legătură este între masa și greutatea unui corp?

6. De ce o minge lăsată să cadă, sare înapoi? Ce o face să se miște în sus?

7. Definiți noțiunile: forță, lucru mecanic, putere, energie.

8. Cum se explică faptul că printr-un sistem de scripeți forța pe care o depunem pentru ridicarea unei greutăți este mai mică decît greutatea?

9. De ce pe munte drumul în serpentină este mai ușor decît urcușul direct? Explicați răspunsul.

10. De ce cădem înainte cînd trenul se oprește brusc? Ce ne pune în mișcare?

11. Datorită cărui fapt se pot învîrti sateliții artificiali în jurul pămîntului luni de zile? Cine-i mișcă? De ce se învîrtesc în jurul pămîntului și nu pornesc în cosmos?

b) *Experimentul individual.* Subiecților (recrutați din alte școli) li s-a cerut să explice diferite fenomene desfășurate efectiv în fața lor (de pildă, rostogolirea și alunecarea pe un plan înclinat). Pornind de aici s-a trecut la discutarea unora dintre problemele cuprinse în chestionarul de mai sus.

Desfășurarea experimentelor individuale a fost înregistrată pe o bandă de magnetofon.

Cercetarea s-a efectuat în două etape:

a) O serie de experimente au fost efectuate cu elevi din clasa a VII-a (156 elevi recrutați din 6 clase diferite), în decembrie 1960, deci după trecerea a circa 9 luni de la încheierea, în clasa a VI-a, a capitolului de mecanică.

b) O altă serie de experimente a fost efectuată cu elevii din clasa a VI-a (171 elevi, recrutați din 6 clase diferite), în luna martie 1961, deci în momentul încheierii capitolului de mecanică.

In felul acesta, prin structura întrebărilor puse și prin activitatea acestor două secții urma să scoatem în evidență:

— Relațiile dintre concepte și imaginile intuitive, relații dintre cunoștințele teoretice și cele dobîndite empiric, aplicabilitatea practică a cunoștințelor teoretice.

— Stabilitatea cunoștințelor de fizică dobîndite de elevi în clasa a VI-a.

— Din confruntarea acestor date a reieșit profunzimea restructurării cunoștințelor empirice de către conceptele științifice și gradul de persistență al acestei restructurări.

Rezultatele experimentelor individuale au fost utilizate în special pentru a completa și a aprofunda interpretarea acestor date, folosind, în calificarea răspunsurilor, următoarele criterii:

A. *Răspunsuri satisfăcătoare*, care au fost grupate în două categorii: a) răspunsuri corecte și complete — răspunsurile care cuprind atît descrierea fenomenului fizic, cît și explicarea lui teoretică corectă; b) răspunsuri corecte dar parțiale, de ex. care descriu corect un fenomen, dar nu-l explică din punct de vedere teoretic; atît descrierea cît și explicarea fenomenelor sînt corecte dar fragmentare; răspunsurile au un caracter foarte schematic, încît nu se poate stabili cu precizie în ce măsură elevul a înțeles fenomenul respectiv.

B. *Răspunsuri care se referă la aspecte neesențiale ale fenomenului* (fără a fi propriu-zis greșite).

C. *Răspunsuri nesatisfăcătoare*, cu următoarele categorii: tautologii; substituții (confuzii de noțiuni, confuzii de termeni, înlocuiri de probleme etc.); incoerențe; greșeli grave; lipsa oricărui răspuns (abțineri).

În tabele au fost totalizate separat: a) răspunsuri bune (complete și parțiale); b) răspunsuri neesențiale; c) răspunsuri nesatisfăcătoare (care dau informații greșite sau nu comunică nici o informație).

Din analiza rezultatelor *pentru clasa a VI-a* au reieșit următoarele:

1. *Noțiunile mai bine însușite*, la care dau răspunsuri satisfăcătoare circa jumătate din elevii clasei, se referă la:

a) Explicarea căderii corpurilor prin referire la gravitație (56,7% răspunsuri complete, 11% răspunsuri parțiale).

De exemplu, elevul S.V., răspunde: „o bucată de fier cade cînd este nesusținută, datorită forței de gravitație, fiind atrasă spre centrul pămîntului".

Elevul B.C. (un elev cu răspunsuri în general foarte slabe, dar care în cazul de față dă un răspuns des întîlnit la elevii din clasa a VI-a) răspunde: „O bucată de fier, nesusținută, cade, din cauza atracției pămîntului".

b) Explicarea ascensiunii balonului prin referire la utilizarea unui gaz mai ușor decît aerul (2,3% răspunsuri complete, 57,7% răspunsuri parțiale).

De exemplu M.M. răspunde: „Hidrogenul este un corp gazos mai ușor decît aerul. Balonul deslocuiește o masă de aer. Este împins de jos în sus cu o forță egală cu greutatea aerului dezlocuit" (un răspuns corect).

La fel, N.S. afirmă: „Un balon cu hidrogen se ridică în sus, deoarece acest gaz este mai ușor decît aerul" (un răspuns calificat ca fiind un răspuns parțial satisfăcător).

c) Rulmenții — cu descrierea dispozitivului (15,0% răspunsuri complete, 39,0% răspunsuri parțiale).

De exemplu K.S. dă un răspuns parțial, descriptiv: „Folosirea rulmenților oferă avantaje, deoarece micșorează frecarea. Roata mică a rulmenților se fixează pe axul mașinii pe care vrem să-l rotim, iar roata mare a rulmentului este fixă la o mașină. Între roata mare și roata mică se găsesc bile care au rolul de a învirti roata mică și astfel să se micșoreze frecarea care încălzește piesa (axul)".

Privitor la rulmenți, avem uneori și răspunsuri complete, cu referire la principiul de funcționare, dar asemenea răspunsuri sînt foarte rare.

De exemplu, elevul A.R. răspunde: „Folosirea rulmenților are următoarele avantaje: cu ajutorul lor frecarea de alunecare se transformă în frecare de rostogolire. Axul mașinii respective nu se mai freacă de corpul fix al lagărului, ci se rostogolește pe bilele de oțel ale rulmenților. Un rulment este format din două inele de oțel, iar între aceste inele se găsesc mai multe bile de oțel așezate una lîngă alta".

d) Inerția — cădere înainte în cazul opririi bruște a vehiculului (14,5% răspunsuri complete, 52% răspunsuri parțiale).

De pildă, elevul H.M. (exemplu de răspuns complet) răspunde: „Corpurile au proprietatea inerției, adică au proprietatea de a-și menține starea de repaus sau de mișcare uniformă rectilinie. Dacă nu intervine o forță din afară, corpul nostru se mișcă odată cu trenul. Atunci cînd trenul se oprește, corpul nostru tinde să-și mențină starea de mișcare, de aceea este azvîrlit înainte".

Elevul M. V. dă un răspuns considerat corect, dar schematic: „Cădem înainte cînd trenul se oprește brusc din cauza inerției".

e) Energia definită ca fiind „capacitatea de a produce un lucru mecanic" (45,7% răspunsuri complete, 50,3% răspunsuri parțiale).

De exemplu, elevul T.M. răspunde: „Capacitatea unui corp de a efectua un lucru mecanic se numește energie".

Există și la aceste întrebări, în cl. a VI-a, răspunsuri necorespunzătoare (substituții, incoerențe). Dar acestea nu predomină.

2. *Noțiunile slab însușite* (mai puțin de 1/3 răspunsuri acceptabile) se referă la:

a) Greutate. Avem aci numai 19,2% răspunsuri complete și 2,4% răspunsuri parțiale (un procent mai mic de răspunsuri satisfăcătoare decît la noțiunea de masă).

De exemplu elevul S.I. afirmă: (tautologie, substituție de noțiuni) „Prin greutatea unui corp se înțelege cantitatea grea a unui volum".

Elevul R.S. răspunde: (tautologie) „Prin greutate se înțelege greutatea unui corp, adică cît este el de greu".

Apar uneori și răspunsuri bune, dar acestea sînt puține.

B.A. „Greutatea lui (a corpului, n.n.) e forța cu care el e atras de pămînt".

b) Relația dintre greutate și masă (7,5% răspunsuri complete, 4,4% răspunsuri parțiale).

V.E. dă răspuns greșit: „Legătura dintre masă și greutate este aceea că amîndouă ne arată forța de atracție a unui corp".

M.F. la fel dă un răspuns greșit: „Intre masă și greutatea unui corp e următoarea legătură: masa = greutatea".

Iar elevul H.C. afirmă: „Intre masă și greutatea unui corp este legătura că masa este mai mare și masa dezlocuiește un corp".

c) Noțiunea de forță (24,4% răspunsuri complete, 8% răspunsuri parțiale).

S.V. (confuzie, substituție de noțiuni): „Prin forță înțelegem capacitatea de a efectua un lucru mecanic".

B.N. (tautologie): „Un lucru mobil mișcat de o forță se numește forță".

N.C. (răspuns greșit) „$F = \frac{L \cdot m}{t}$".

d) Scripeții — e vorba de scripetele compus (8,1% răspunsuri complete, 15,6% răspunsuri parțiale).

S.G. răspunde: (răspuns neesențial, descriptiv) „Sistemul de scripeți prin care facem economie de forță sînt scripeții compuși. Acest fapt se explică astfel, deoarece scripeții compuși sînt formați din doi scripeți".

M.G. dă un răspuns care reproduce întrebarea. „Sistemul de scripeți face ca forța să se micșoreze".

B.C. (răspuns complet greșit): „Pentru că economisim drum, timp și forță".

e) În ceea ce privește chestiunile netratate la lecții: *avionul și sateliții artificiali* avem, de asemenea, în majoritate, răspunsuri necorespunzătoare.

O considerare de suprafață lasă impresia că avem de-a face cu rezultate paradoxale. De exemplu: elevul cunoaște noțiunea de *gravitate* și nu cunoaște noțiunea de *greutate*.

Elevii și-au însușit mai ușor noțiunea de *masă* decît pe cea de *greutate* — deși prima este mai abstractă și mai dificilă. Cunosc noțiunea de *energie*, dar nu o cunosc pe cea de *forță* — mai elementară decît cea de energie.

Elevii cunosc noțiunea de *inerție*, deși este în fond o noțiune abstractă, mai dificilă decît altele luate în considerație (de exemplu, decît elasticitatea — în legătură cu căderea mingii).

Răspunsurile în ceea ce privește *scripeții* sînt mult mai slabe decît răspunsurile privitoare la *rulmenți*, cu toate că și *scripetele* este o mașină simplă des întrebuințată.

Înainte de a explica această situație, să analizăm răspunsurile elevilor clasei a VII-a, în comparație cu clasa a VI-a.

a) Și la această clasă avem un procent mare de răspunsuri bune privitoare la *căderea corpurilor*. Procentul este mai mare decît la clasa VI-a (65,7% răspunsuri complete, 9,7% răspunsuri parțiale).

De exemplu, elevul P.S. răspunde: „O bucată de fier nesusținută cade din cauza atracției pămîntului (gravitației). În mișcare o pune atracția pămîntului. Bucata de fier fiind nesusținută cade".

Elevul S.I. dă un răspuns tipic, frecvent întîlnit: „O bucată de fier cade deoarece este atrasă de pămînt".

Alt elev, B.T., răspunde: „Din cauza gravitației pămîntului, care o atrage spre centrul lui".

b) O creștere evidentă a răspunsurilor satisfăcătoare se constată și la problema referitoare la ascensiunea balonului (32% răspunsuri complete, 78,9% răspunsuri parțiale).

G.N.: „Balonul se ridică în sus deoarece hidrogenul este mai ușor decît aerul. El este pus în mișcare de către forța ascensională".

L.G. (încearcă să-și explice ce este forța ascensională): „Un balon umplut cu hidrogen se ridică în sus, datorită forței sale ascensionale. Diferența de greutate dintre el și volumul de aer dislocuit".

c) În schimb, la *rulmenți*, constatăm o scădere masivă a procentului de răspunsuri satisfăcătoare: de la 54% la 37,9%;

d) La problema rulmenților avem un procent relativ mare de răspunsuri neesențiale la clasa a VII-a (21%).

Iată cîteva exemple de răspunsuri ale unor elevi:

V.G.: „Ei se întrebuințează la roți".

S.C.: „Rulmenții au avantaje foarte mari în industria constructoare de mașini" (extrem de vag).

B.I.: „Folosirea rulmenților: rulmenții sînt construiți din niște bile micuțe care sînt puse între două cercuri de fier. Ele reprezintă un avantaj foarte mare în industrie".

e) În ceea ce privește masa, procentul de răspunsuri satisfăcătoare scade la clasa a VII-a de la 40,2% la 33,4%. În schimb, crește pentru noțiunea de *greutate* de la 21,6% la 26,9%.

f) Relația dintre *masă* și *greutate* înregistrează, de asemenea, la clasa a VII-a o îmbunătățire atît în conținut cît și în privința procentului (de la 11,9% la 17,3%).

De exemplu, S.D. răspunde: „Cu cît masa va fi mai mare cu atît greutatea va fi mai mare".

g) Se constată o îmbunătățire evidentă în ceea ce privește procentul răspunsurilor satisfăcătoare (se dublează în special la problema saltului înapoi al mingii (de la 29,9% la 56,0%).

De exemplu, P.S. răspunde: „O minge lăsată să cadă sare înapoi din cauza elasticității ei. Ea fiind umplută cu aer comprimat, cînd mingea cade pe pămînt aerul se comprimă și mai mult și căutînd să revină la normal împinge pereții mingii, aruncînd-o în aer. Să se miște în sus o face și aerul și elasticitatea cauciucului, căci și o minge desumflată sare sau o bucată de gumă".

L.L. dă un răspuns global: „O minge lăsată să cadă sare înapoi datorită elasticității ei".

h) În schimb, se constată o scădere extrem de mare a tuturor procentelor privitoare la definițiile celor patru noțiuni: forță, lucru mecanic, putere, energie. Un număr extrem de mic de elevi mai reține în clasa a VII-a definițiile respective. Răspunsuri satisfăcătoare: 9,2% pentru forță, 6,4% pentru lucru mecanic, 6,7% pentru putere și 3,2% pentru energie.

Iată unele răspunsuri:

I.V., elev cu rezultate slabe în general răspunde: „Forța, puterea, energia sau lucrul mecanic este același lucru".

S.S., elev bun, în general, dă următorul răspuns: „Forța este energia pe care o depunem pentru a mișca un corp. Energia este o forță". Elevul definește corect lucrul mecanic și puterea.

A.G.: „Lucrul mecanic este egal cu forța/m². Energia este timpul mai îndelungat în care se poate efectua o lucrare".

C.M.: „Lucrul mecanic este drumul parcurs de un corp cu greutatea de 1 kg cînd el cade de la un m înălțime".

M.L.: „Puterea este forța cu care se execută un lucru mecanic".

B.A.: „Forța este puterea care acționează asupra unui corp. Lucrul mecanic este mișcarea unui corp în spațiu". (Elevul acesta a răspuns bine la toate întrebările, în afară de definițiile noțiunilor masă, greutate, forță etc.).

i) Cunoștințele despre *scripeți*, insuficiente în clasa a VI-a, se prezintă și mai grav în clasa a VII-a (procentele de răspunsuri satisfăcătoare scad de la 23,7% la 15,6%).

Elevul N.N. răspunde: (răspuns tautologic) „Faptul că forța depusă pentru ridicarea unei greutăți este mai mică decît greutatea. Noi am depus presiune mai mică decît greutatea corpului".

P.I.: „Noi cu ajutorul scripeților efectuăm un lucru mecanic mai mic".

S.A.: „Scripeții urcînd greutatea în sus se ușurează datorită atmosferii".

j) O noțiune care prezintă o constanță surprinzătoare este cea de inerție. Datele globale sînt aproape aceleași în clasele VI—VII.

k) În ceea ce privește avionul și sateliții artificiali, cresc procentele de răspunsuri bune la clasa a VII-a. Pentru avion creșterea este de la 20,2% la 39,8%, iar pentru sateliții artificiali creșterile sînt de la 20,2% la 26,3% la punctul *c* și de la 21,8% la 32,9% la punctul *b*.

Dînd un răspuns corect în privința avionului, elevul P.S. afirmă: „Un avion în timpul zborului nu cade, deoarece îl susțin aripile care sînt puțin ridicate. Elicea se învîrtește cu viteză mare și taie aerul, tot așa cum ar tăia o elice a unui vas apa, punîndu-l în mișcare. Elicea trage avionul, iar aripile fiind puțin ridicate taie aerul, ridicînd avionul cînd ajunge la o viteză anumită în aer".

Iată și două răspunsuri privitoare la sateliții artificiali:

St. G.: „Sateliții se pot învîrti datorită vitezei mari care le-a fost imprimată (8 km/sec). Ei nu pornesc în cosmos datorită forței gravitației care îi atrage. Pentru a se desprinde din atracția pămîntului le trebuie imprimată o viteză de 11,2% km/sec. și 16 km/sec. pentru a se desprinde din atracția soarelui".

T.I.: „Sateliții artificiali se învîrtesc în jurul pămîntului datorită inerției. Viteza imprimată la plecare rămîne aceeași deoarece în vid nu există aer și deci frecare. Ei nu zboară în cosmos datorită atracției terestre".

Interpretarea rezultatelor

Cum se pot explica aceste date și care este semnificația lor pentru procesul de învățămînt? Intervin aici o serie întreagă de fapte, pe care, în cele ce urmează, vom încerca să le scoatem în evidență.

Trebuie, în primul rînd, să ținem seama de *nivelul de înțelegere* a noțiunii. Considerînd răspunsul ca atare, independent de complexul celorlalte cunoștințe și fără a urmări evoluția în timp a semnificației, nu obținem decît o imagine de suprafață. Profesorii cunosc, din practică,

faptul că un răspuns, în aparență complet, poate să mascheze uneori ignoranța elevilor sau o înțelegere parțială.

Un elev poate da un răspuns cu aspect de răspuns complet, indiferent de gradul de înțelegere dacă :

— răspunsul constă într-o formulare simplă, scurtă, apelînd la o *singură noțiune explicativă ;*

— formularea verbală folosită nu comportă interferențe cu alte formulări privitoare la fenomene din același domeniu ;

— esența fenomenului, principiul de bază sînt nemijlocit redate în desfășurarea sa concretă, intuitivă (de ex. elasticitatea) etc.

Cînd este vorba de noțiuni recent predate, atunci aspectul corect al răspunsurilor poate depinde, cum e și firesc, și de timpul scurs de la învățarea noțiunii. Noțiuni învățate mai recent sînt redate mai bine.

Gradul de asimilare a noțiunii se exprimă, în afară de aspectul corect al formulării, și în următoarele :

— încadrare corectă a noțiunii în sistemul ierarhic de noțiuni de care aparține ;

— posibilitatea utilizării corecte a noțiunii în contexte diverse și în raport cu cerințe practice diverse ;

— stabilitatea noțiunii.

Răspunsul tipic la prima întrebare — De ce cade o bucată de fier nesusținută ? — este următorul :

„Din cauza atracției pămîntului" sau „din cauza gravitației pămîntului". Răspunsul este corect și complet. O asemenea formulare *simplă,* care apelează la o singură noțiune explicativă, neinterferînd cu altele, se reține și se fixează ușor și trainic. Elevul nu uită formularea pentru că este împrospătată, revenindu-se la ea în diverse contexte.

Dar care este nivelul real de înțelegere a noțiunii ? Nivelul de înțelegere a noțiunii poate fi determinat referindu-ne și la alte întrebări. Ori ce se constată ? În ceea ce privește întrebarea a doua (ascensiunea balonului) avem de asemenea răspunsuri satisfăcătoare, dar nu complete. Peste 3/4 din răspunsuri se referă numai la faptul că balonul este umplut cu un gaz mai ușor decît aerul. Referirea la legea lui Arhimede și de aici la necesitatea intervenției unei forțe ascensionale, care să se opună forței de gravitație, apare la un procent extrem de redus de elevi.

Trecînd la întrebarea privitoare la avion constatăm, de asemenea, multe răspunsuri greșite, extrem de puține răspunsuri care să dovedească faptul că elevul, înțelegînd gravitația ca o forță acționînd permanent, înțelege necesitatea intervenției și a unei alte forțe de sens contrar. Raportarea ascensiunii balonului și a zborului avionului la acțiunea gravitației — raportare necesară pentru elevul care a înțeles destul de profund acest fenomen — nu se face decît foarte rar. (Aci nu se pune problema ca elevul să dea o explicație completă a modului în care avionul se ridică și înaintează în aer, ci ceea ce interesează este în ce măsură elevul sesizează necesitatea unei forțe care să se opună gravitației, pentru a se realiza menținerea în aer a avionului și înaintarea sa).

Noțiunea de greutate rămîne și ea în afară, nu participă la o sinteză unificatoare de bază, ceea ce dovedește încă o dată faptul că ideea gravitației nu este deplin înțeleasă. Deși în manual [1] se arată explicit (p. 39) că *„greutatea unui corp este forța cu care acel corp este atras de către pămînt"*, elevul uită această formulare, nu integrează noțiunea de greutate în conceptul mai general de forță, care, înțeles bine, ar fi trebuit să unifice în mintea sa căderea corpurilor și greutatea corpurilor, ca expresie a unei legi obiective unice (legea atracției universale) [2].

Ideea de forță este, în majoritatea cazurilor, legată empiric de ideea de mișcare, iar sistematic, în manual, de aceea de acțiune, care pentru copil revine în cele din urmă la același lucru. Noțiunea de greutate nu este suficient precizată, în mintea elevului, ca fiind o forță. În schimb, el este familiarizat cu operația de cîntărire, prin care, de fapt, se determină masa corpului (proprietate intrinsecă a corpului). Cum noțiunile de masă și greutate nu sînt suficient delimitate în gîndirea copilului, greutatea îi apare și ea elevului tot ca o proprietate intrinsecă a obiectului, cum ar fi culoarea sau duritatea. Sistemul de cunoștințe nu izbutește să reorganizeze, să restructureze în *adîncime* această noțiune empirică. Greutatea pare o însușire care se satisface prin ea însăși și care nu are nevoie de raportarea la o acțiune exterioară corpului, exercitată de un alt corp. Pentru copil, în general, greutatea corpului este independentă de prezența pămîntului. El nu concepe greutatea ca forță de interacțiune între corp și pămînt. În mintea copilului, această structură intuitivă — greutatea ca proprietate intrinsecă a corpului — este atît de puternică, încît sistemul conceptual o afectează prea puțin.

Este interesant că noțiunea de masă, mai abstractă decît cea de greutate, întrunește un procent relativ mare de răspunsuri bune. Și aici avem de-a face cu o formulare simplă (cea din manual): „O masă este cantitatea de materie a unui corp", formulare care marchează gradul real al înțelegerii. Noțiunea de masă nu poate fi bine înțeleasă, chiar la nivelul elevului de clasa a VI-a, fără o corelare corectă cu noțiunea de greutate, în primul rînd, dar și cu noțiuni ca *volum* și *densitate*. Or, o asemenea corelare n-o fac copiii decît foarte rar. Cel mai mare procent de greșeli prin *substituire* îl avem tocmai la noțiunea de masă (în ambele clase). Masa se confundă frecvent cu greutatea, cu densitatea, cu volumul.

Elevul S.G. afirmă: „Masa unui corp este densitatea lui. Greutatea lui ne prezintă volumul ocupat în aer".

La fel și M.V. răspunde: „Prin masa unui corp se înțelege volumul acelui corp".

Iar C.M. dă următorul răspuns: „Prin masa unui corp se înțelege greutatea unui cm^3 din acel corp".

[1] Este vorba de manualul utilizat pînă în anul școlar 1961—1962 inclusiv.

[2] Vezi în privința formării noțiunii de greutate *E. A. Fleșner*, Psihologhia usvoenia i primenenia nekotorih fizicestkih poniatii In „Psihologhia primenenia znanii k reșeniu ucebnih zadaci" Moskva, Izd-vo A.P.N., R.S.F.S.R., 1958.

De aici rezultă că avem foarte puține răspunsuri bune la întrebarea privind legătura dintre masă și greutate.

Așadar, procentul de răspunsuri bune care se referă la noțiunea de masă se explică, în primul rînd, prin *simplitatea formulării*. De fapt, așa cum rezultă din analiză, elevul nu și-a însușit această noțiune. Însușirea formală a noțiunii de masă se confirmă și prin scăderea procentului de răspunsuri bune în decursul cîtorva luni.

Noțiunile: forță, lucru mecanic, putere, energie, ca noțiuni științifice, reprezintă o *etajare* în care fiecare concept derivă din cel anterior prin introducerea unei mărimi în plus.

Forța reprezintă conceptul primar. Lucrul mecanic implică forța și distanța. Puterea implică lucrul mecanic și timpul. Energia este capacitatea unei mașini sau a unui organism viu de a efectua un lucru mecanic.

Toate aceste concepte au corespondente intuitive, se pot ilustra intuitiv. Dar asimilarea lor ca *noțiuni științifice* cere neapărat această construcție mintală abstractă, etajată, cu înțelegerea limpede a modului în care fiecare noțiune o implică și o depășește pe cea precedentă.

Din tabele rezultă că în clasa a VI-a un procent relativ mare de elevi definesc corect aceste noțiuni. Procentul este cu atît mai mare cu cît noțiunea este mai complexă. Cum se explică acest rezultat?

Dacă reținerea acestor noțiuni ar fi fost dependentă de dificultatea, respectiv de complexitatea lor, ar fi trebuit să avem procente de răspunsuri bune descrescătoare, mergînd de la noțiunea de forță spre cea de putere.

Aceleași noțiuni sînt implicate și în alte întrebări: urcușul pe serpentină, scripeții, saltul înapoi al mingii. Au fost considerate răspunsuri complete cele care indicau explicații. La toate aceste întrebări avem răspunsuri ale căror procente sînt *foarte mici*, mult mai mici decît cifrele corespunzătoare *definițiilor* acelorași noțiuni, ceea ce înseamnă că și de astă dată noțiunile teoretice nu au servit, decît într-o mică măsură — chiar cînd definițiile lor corecte au fost însușite — la explicarea științifică a unor fenomene simple, curent întîlnite de copii în viața de toate zilele și reluate și în manual.

Însușirea acestor definiții se dovedește formală la majoritatea copiilor. De aceea procentul copiilor care le cunosc nu este dependent de complexitatea definițiilor (în raport invers), ci dependent numai de o condiție formală, exterioară. Se cunosc mai bine *definițiile învățate mai recent*.

Cu trecerea timpului, această condiție formală își pierde influența. În același timp, aceste noțiuni, insuficient angrenate în sistemul general de cunoștințe, insuficient înțelese, slab legate de experiența practică, se dezagregă. *În clasa a VII-a, tocmai definirea noțiunilor respective ne dă cele mai mici procente de răspunsuri corecte.* Un număr infim de copii răspund corect la întrebările respective. Tocmai din această cauză sînt mai puțini copii care dau *răspunsuri complete*, răspunsuri implicînd explicația teoretică în legătură cu scripetele și serpentina. În schimb, la aceste din urmă întrebări crește procentul răspunsurilor parțiale — răspunsuri constînd într-o *descriere corectă a fenomenului*, dar fără referire la principiul de

bază. Ceea ce a intervenit aici a fost experiența curentă a copiilor, însă o experiență a cărei interpretare nu a beneficiat suficient de sistemul de noțiuni științifice.

În ceea ce privește problema mingii, constatăm mai multe răspunsuri complete la clasa a VII-a. Faptul se explică prin aceea că au fost considerate complete răspunsurile care s-au referit numai la fenomenul elasticității și la compresibilitatea aerului, chiar dacă n-au semnalat transformările de energie. Enunțarea doar a elasticității mingii a fost notată ca un răspuns parțial. Or, procentul unor asemenea răspunsuri crește extrem de mult la clasa a VII-a, în virtutea aceleiași experiențe practice mai bogate a elevului. Principiul explicativ cel mai apropiat — elasticitatea — pe lîngă faptul că se enunță într-o formulare simplă are și calitatea de a coincide direct cu o imagine intuitivă, familiară elevului.

În cazul noțiunilor de *forță, lucru mecanic, putere, energie* un rol important în deteriorarea lor rapidă — ca noțiuni științifice — îl joacă și faptul că au loc interferențe între definițiile lor, din cauza termenilor comuni utilizați. În același timp, au loc interferențe și cu semnificațiile curente. Termenii: forță, putere, energie, nu au, în vorbirea curentă, semnificații bine determinate. Forță și putere, putere și energie, se folosesc adeseori ca sinonime [1]. Așa se explică faptul că la elevii din clasa a VII-a crește mult procentul greșelilor, al substituțiilor de tot felul, la definirea acestor noțiuni.

În ceea ce privește „rulmenții", avem un procent mic de răspunsuri complete la clasa a VI-a și acesta scade și mai mult la clasa a VII-a. Am considerat răspunsuri complete pe cele care indicau și *fenomenul de bază* din care decurge utilitatea rulmenților: frecarea de rostogolire este mai mică decît frecarea de alunecare. Acesta *este faptul esențial.* Or, acest fapt este cel care se uită de aproape toți copiii. Rămîn unele descrieri mai mult sau mai puțin corecte („au două inele", „se fac din oțel" etc.). Așa cum rezultă și din cercetările individuale, fenomenul *frecării* (în general) rămîne izolat, se reduce treptat la imaginea intuitivă curentă, iar subordonarea sa în raport cu conceptul de forță se uită.

Deosebit de interesantă este situația în cazul *inerției.* La toate rubricile, cifrele sînt aproape identice la ambele clase. Aceasta ne arată faptul că explicația cerută copiilor la întrebarea „de ce cădem înainte... etc." ? nu evoluează în cele cîteva luni. Este un concept simplu, în *forma sa exterioară,* care, odată însușit, nu se mai îmbogățește, nu se mai adîncește, dar nici nu se uită. El nu se interferează cu altele, dar nici nu beneficiază (ca în alte cazuri) de îmbogățirea experienței copilului.

În ceea ce privește „sateliții artificiali" se constată o îmbunătățire de la clasa a VI-a la a VII-a, chiar pentru aspecte importante (rolul gravitației terestre în menținerea satelitului pe orbită). Faptul acesta denotă, încă o dată, marea importanță pe care o are pentru asimilarea unei noțiuni *ceea ce Leontiev numește „sensul"* ei, ecoul pe care îl stîr-

[1] Vezi în această privință și *D. N. Bogoiavlenski* și *N. A. Mencinskaia,* Psihologhia usvoeniia znanii v școle Izdat A.P.N. R.S.F.S.R., Moskva, 1959, cap. VI par: „Roli proșlovo opîta v usvoenii znanii", p. 273—276.

neşte în sfera de interese a copilului. E vorba de un domeniu despre care copilul nu învaţă la şcoală, despre care aude şi citeşte în ziare. Şi totuşi, *mulţi copii îşi lărgesc pe această cale cunoştinţele ştiinţifice,* în legătură cu fenomenul respectiv, datorită interesului pe care acest fenomen a izbutit să-l stîrnească la ei.

★

Cercetarea noastră scoate în evidenţă unele aspecte pozitive privitoare la însuşirea cunoştinţelor de fizică de către copii.

După cum s-a arătat, o serie de noţiuni, descrieri de fenomene sînt însuşite de majoritatea copiilor din clasa a VI-a şi redate corect. Un fapt extrem de important îl constituie interesul pentru problemele tehnice şi mai ales pentru progresele ştiinţei contemporane (în legătură, în special, cu lansarea sateliţilor artificiali).

Pe de altă parte, însă, apar şi o serie de deficienţe serioase a căror remediere trebuie să ne preocupe.

Cum se explică aceste deficienţe? Ele se explică în primul rînd prin gradul de abstractizare şi complexitate al noţiunilor respective — ţinînd seama de etapa de evoluţie a gîndirii copiilor.

Cercetările acestea — ca şi cele întreprinse de noi în domeniul noţiunilor geometrice — dovedesc faptul că gîndirea copiilor de 12—13 ani este încă *cu precădere orientată spre aspectele concrete ale realităţii.* Superioritatea faţă de copiii mai mici constă, în special, în *perfecţionarea procedeelor logice* şi în posibilitatea de a *sesiza aspecte mai variate, mai multiple, mai bogate ale fenomenelor cunoscute, dar în îmbinarea lor concretă.*

Conceptele abstracte sînt bine însuşite şi au stabilitate, dacă ele se manifestă direct în imagini concrete. Explicaţia unui fenomen, comportînd un principiu abstract, se înţelege şi se reţine: a) în măsura în care se poate sesiza o legătură directă, intuitivă; b) dacă explicaţia se sprijină pe o singură noţiune abstractă (căderea corpurilor = gravitaţia, ridicarea mingii = elasticitatea, căderea înainte în vehicul = inerţia etc.).

Dacă este vorba de un *ansamblu de abstracţii înlănţuite,* structurate într-o unitate, atunci lucrurile se complică extrem de mult. Noţiunile clădite pe un *şir de abstracţii* sînt fragile şi se deteriorează repede — chiar dacă posibiltatea unei formulări simple, succinte permite însuşirea rapidă a definiţiei. Aceasta este situaţia unor concepte ca: *masă, forţă, lucru mecanic, putere, energie.*

În toate aceste cazuri, sistemul conceptual nu izbuteşte să restructureze integral, în adîncime, varietatea impresiilor intuitive dobîndite de copil în afara şcolii sau chiar la lecţie.

Efectul este uneori invers. Sistemul de cunoştinţe empirice se dovedeşte mai stabil, mai bine închegat şi izbuteşte să se impună, să se menţină, destrămînd noţiunile ştiinţifice, dezagregîndu-le, modificîndu-le semnificaţiile pînă la o completă restructurare empirico-intuitivă.

Acest proces este mai pregnant în domeniul fizicii, deoarece — aşa cum spuneam — în acest domeniu contactul între elementele abstracte

și cele intuitive este mai larg și mai constant decît în alte domenii, cum ar fi, de pildă, matematica, unde cercul abstracțiilor este aproape închis.

Această imensă forță a empiricului trebuie în mod deosebit avută în vedere în predarea fizicii. Programele, manualele și procedeele de predare trebuie să ajungă nu s-o elimine, ci s-o subordoneze scopurilor formării gîndirii științifice a elevului.[1]

Ce ne arată o analiză a manualului de fizică ?[2]

Acest manual se străduiește să aplice principiul intuiției, principiul legării școlii de viață. Apar foarte multe exemple, foarte multe descrieri, uneori amănunțite, referitoare la construcția și utilizarea unor aparate. Este însă tot acest material intuitiv destul de bine organizat ? Cercetările psihologilor sovietici (Leontiev, Zankov etc.) și ale psihologilor din țara noastră (Al. Roșca etc.) au atras atenția asupra faptului că elementele intuitive în predare pot rămîne fără efect sau pot chiar dăuna, dacă nu sînt judicios folosite.

Or, după părerea noastră, utilizarea elementelor intuitive, a aspectelor practice, în multe capitole de bază, nu este întotdeauna judicios făcută. Principala deficiență o constituie faptul că elementele *esențiale — legile, definițiile, fenomenele de bază, sînt, în multe lecții, diseminate într-o masă de informații accesorii.*

Intuiția — atît în predarea fizicii cît și a altor obiecte — trebuie să fie un sprijin care să permită elevului să se ridice la o treaptă superioară de cunoaștere : reflectarea generalului și a esențialului. Prin intermediul abstracțiilor științifice, elevul poate ajunge la cunoașterea superioară a concretului (care nu trebuie confundat cu concretul senzorial).

„Concretul — scria Karl Marx — este concret pentru că constituie sinteza a numeroase determinări, deci unitatea diversității. În gîndire, el apare deci ca un proces de sinteză, ca rezultat, nu ca punct de plecare, deși, în fond, el este punctul real și deci și punctul de plecare al intuirii și reprezentării. Pe primul drum, reprezentarea s-a volatilizat într-o determinare abstractă ; pe cel de-al doilea, determinările abstracte duc la reproducerea concretului pe calea gîndirii“ [3].

---

[1] Este interesantă în această privință experiența lui L. I. Tigranova, organizată sub conducerea lui N. F. Dobrînin. În această cercetare un loc important s-a acordat rezolvării unor probleme de fizică legate de realitatea înconjurătoare. Experimentele de control au arătat superioritatea elevilor care au fost obișnuiți cu rezolvarea unor asemenea probleme. *L. I. Tigranova,* Psihologhiceskie osobebbosti usvoeniia sucsestvenîh priznakov poniatii, „Ucenîe zapiski Moskva, gov-ned in-ta im. V. P. Potemkina“ T. LXIX vip 4, 1957. Citat după Bogoiavlenski și Mencinskaia, Psihologhia, usvoenii... etc.

[2] Este vorba de manualul folosit pînă în anul școlar 1961—1962. Începînd din anul 1962—1963, M.I. pune la dispoziția elevilor un manual mult îmbunătățit (de Virgil Atanasiu și Olimpia Bînă).

Îmbunătățirile aduse au corespuns în mare măsură cu propunerile noastre. Deși manualul la care ne referim este astăzi depășit, credem că discuția care urmează își păstrează actualitatea, pe de o parte, pentru a se justifica modificările introduse și, pe de altă parte, pentru că nu e vorba numai de un manual, ci de un stil, de o tehnică didactică.

[3] *K. Marx :* „Contribuții la critica economiei politice“, E.S.P.L., 1954, p. 226.

Problema este, deci, aceea (deoarece e vorba de formarea gîndirii științifice a elevului) de *a se alege astfel materialul intuitiv și a fi astfel prezentat, încît pe baza acestuia să se ajungă la desprinderea într-o formă abstractă a legităților care, la rîndul lor, să servească la reconstituirea imaginii concrete (complexe, complete și clare) a realității.*

Or, după cum arată rezultatele noastre, în predarea fizicii la clasa a VI-a se întîmplă uneori altfel : elementele intuitive din lecție, insuficient selecționate și organizate, duc la predominarea empiricului și a neesențialului în cunoștințele elevilor. De exemplu, la pag. 44—45 din manual, în legătură cu noțiunea de forță, avem o descriere amănunțită a diferitelor tipuri de dinamometre. Se trece apoi, printr-o asociație de idei, la atelaje, la tractoare, la mărci de tractoare, în așa fel încît esențialul, *conceptul de forță,* este pierdut din vedere.

La capitolul „Presiunea" este descris un mare număr de pompe de diferite tipuri. Legile de bază, cum este legea lui Pascal, apoi principiul vaselor comunicante, experiența lui Torricelli, apar diseminate în această masă de descrieri. Legea lui Arhimede îi face pe autori să introducă, în același capitol, descrierea submarinului și a areometrelor, cu un mare număr de amănunte. Dacă copilul nu este în mod special ajutat de profesor, îi va fi greu să se descurce singur și să selecționeze ceea ce este cu adevărat esențial (legea lui Arhimede).

Adeseori, manualul nu reia, nu subliniază esențialul, ci se pierde în considerații accesorii. Astfel, principiul fizic și diversele sale aplicații se pierd într-o rețea de informații disparate, ele nu sînt unificate și sintetizate sub forma unor concluzii generalizatoare, care să evidențieze esența fenomenului fizic comun.

Chiar formularea legii lui Arhimede este nefericită (de altfel, o formulare încetățenită la noi) : *„Orice corp cufundat într-un lichid este împins de jos în sus cu o forță egală cu greutatea volumului de lichid dezlocuit". Volumul* este o proprietate, o mărime, el nu are greutate. Lichidul are greutate. Cuvîntul volum este absolut inutil aici. (Corpul este împins cu o forță egală cu *greutatea lichidului dezlocuit).*

Copilul simte această construcție defectuoasă și o simplifică „ad hoc" ; de multe ori legea este formulată în felul următor : „Orice corp cufundat într-un lichid este împins de jos în sus cu o greutate egală cu volumul lichidului" etc...

În cazul rulmenților, nimic nu-l ajută pe copil să rețină fenomenul de bază : *frecarea de rostogolire este mai mică decît frecarea de alunecare.* Ideea este enunțată fără a fi subliniată, trecîndu-se la o descriere — destul de confuză — a rulmenților. La același paragraf (rulmenții), din preocuparea de a ilustra aplicațiile variate ale acestora, se vorbește despre evitarea patinării automobilelor, batozelor, despre utilizarea sacîzului de către acrobatul de circ etc., dar fără a se reliefa esența unică și comună a fenomenului, astfel încît toate acestea devin informații eterogene, disparate, nelegate de tema tratată inițial.

În felul acesta ideile esențiale sînt slab fundamentate, se destramă ușor, iar cunoștințele empirice, nefundamentate științific, trec pe primul plan.

Toate acestea sînt în legătură și cu un alt aspect: noțiunile fundamentale nu sînt predate astfel încît să se organizeze și să se consolideze în mintea copilului într-un sistem unitar, deși e vorba de noțiuni interdependente. Numai realizîndu-se o asemenea „etajare" de concepte științifice se va ajunge ca elevul să poată interpreta științific diversitatea fenomenelor practice întîlnite. Manualul nu realizează o asemenea sintetizare și *sistematizare* pe elemente esențiale.

Noțiuni cum sînt forța, lucrul mecanic, puterea, energia trebuie să formeze o structură unitară, cu articulații clare, cu delimitări precise în mintea copilului. În manual ele sînt predate izolat, *angrenate fiecare în alte aplicații concrete*. Slaba legătură făcută în capitolele respective se pierde repede și astfel sensul noțiunilor se uită.

Credem că ar fi indicat ca un asemenea grup de noțiuni să se predea *etajat*, utilizîndu-se același exemplu practic pornind de la noțiunea elementară (forță, în cazul acesta), astfel încît copilul să sesizeze atît unitatea cît și complicarea succesivă a fenomenului, prin introducerea unor noi relații. Aceasta, evident, nu înseamnă că nu se pot introduce alte exemple, adecvate în mod special fiecăreia din aceste noțiuni.

Subliniem, că cele susținute de noi nu trebuie înțelese în sensul unei subaprecieri a elementelor intuitive și a aplicațiilor practice în predarea fizicii. Problema este numai *cum trebuie acestea utilizate pentru ca scopurile predării acestei discipline să fie cu adevărat atinse.*

În concluzie, cercetările noastre au scos în evidență unele aspecte pozitive în însușirea cunoștințelor științifice de fizică de către elevii din clasa a VI-a. Aceste aspecte pozitive se referă la însușirea de către majoritatea elevilor a unor noțiuni importante (ca gravitate, inerție etc.), la însușirea unor aspecte tehnice, la dezvoltarea interesului pentru realizările științei contemporane (de exemplu, sateliții artificiali).

În același timp, însă, au fost scoase în evidență și o serie de deficiențe serioase.

Noțiunile de fizică se însușesc adeseori formal de către o bună parte din elevi, ele nu se organizează într-un sistem trainic de noțiuni și de aceea nu servesc, într-o măsură suficientă, la explicarea fenomenelor naturale, chiar a unor fenomene curent întîlnite.

Cunoștințele empirice, dobîndite nesistematic, rămîn adeseori în afara controlului noțiunilor științifice. Aceste cunoștințe se dovedesc, în multe cazuri, mai stabile și mai bine organizate decît noțiunile științifice propriu-zise.

Se întîmplă, uneori că ilustrările practice intuitive din manual, nu servesc la însușirea temeinică a noțiunilor științifice și nu fac corp cu cunoștințele dobîndite nesistematic de elev (cunoștințe adeseori neesențiale sau greșite). De aceea, după trecerea timpului, mulți elevi nu mai dispun de un sistem de cunoștințe științifice, ci de frînturi de noțiuni, înglobate într-o masă de informații empirice.

Evident, problema nu este deloc simplă, avînd în vedere, așa cum am arătat, pe de o parte, gradul de abstractizare al unora dintre noțiunile de fizică și, pe de altă parte, orientarea realist concretă a gîndirii copilului.

Este necesar, de aceea, un complex de măsuri :

1. Atît programa cît și manualul [1], trebuie să realizeze o mai sistematică prezentare a noțiunilor științifice. Acestea trebuie să formeze osatura manualului și trebuie să-i apară ca atare și copilului, cu toată claritatea. Diversele aplicații practice, diversele ilustrări nu trebuie să ducă la destrămarea sistemului de noțiuni științifice (cum se întîmplă, uneori, în prezent). În fiecare lecție esențialul trebuie bine subliniat (și în modul de expunere, dar și grafic) și raportat la noțiunile științifice însușite anterior. În mintea copilului, noțiuni ca forța, masa, gravitatea, inerția, lucrul mecanic etc. nu trebuie să apară izolate, desprinse unele de altele, înglobate fiecare într-o masă de exemple, ci formînd un sistem conceptual bine organizat, clădit ca sistem unitar pe experiența practică și avînd aplicații practice [2].

De aceea, interdependența dintre aceste noțiuni trebuie foarte bine și neîncetat scoasă în evidență, dar nu ca o interdependență arbitrară, convențională (cum ajunge să creadă copilul), ci ca o *interdependență dictată de interdependența obiectivă a proprietăților în concretul real.* Cu alte cuvinte, pe măsură ce cunoștințele științifice se acumulează în cursul lecțiilor de fizică, atît lecțiile înseși, cît și problemele ce se dau, trebuie astfel construite încît noțiunile științifice însușite să fie reluate în *îmbinarea lor firească.* Numai astfel vom putea ajuta copilul să se ridice de la concret la abstract și abstracțiile științifice își vor dobîndi pentru el semnificația lor deplină [3].

Se înțelege că numai îmbunătățirea manualului nu este suficientă. Se pune și problema muncii profesorului : justa selecționare și eșalonare a exemplelor, îmbinarea eficientă a imaginilor intuitive, a activității practice, dezvoltarea interesului elevilor pentru cunoștințele de fizică, toate acestea depind în mare măsură și de munca profesorului. Chiar din cercetările noastre a reieșit faptul — comparînd rezultatele obținute la diferite clase — că, acolo unde profesorul a fost preocupat de găsirea unor procedee didactice adecvate, greutățile au fost într-o anumită măsură învinse și elevii au obținut rezultate mai bune [4].

2. Există noțiuni care, la începutul predării fizicii, nu pot dobîndi o definiție pe deplin acceptabilă științific. Așa este, de pildă, noțiunea de masă. Masa nu poate fi definită ca o măsură a inerției, deoarece

---

[1] În prezent, odată cu trecerea treptată la învățămîntul general de opt ani, a devenit posibilă o eșalonare mai potrivită a materiei. În programa actuală noțiunile de lucru mecanic, putere, energie, au fost trecute la clasa a VII-a, ceea ce, conform rezultatelor noastre, corespunde mai bine cu particularitățile de vîrstă ale elevilor sub raportul dezvoltării intelectuale.

[2] În privința utilizării manualului de clasa a VI-a vezi articolul lui *A. V. Cebotareva :* „Dezvoltarea gîndirii logice a elevilor din clasa a VI-a în munca cu manualul", Fizika v škole, nr. 5/1961, p. 77—80 (rezumat în Revista de referate — pedagogie psihologie —, nr. 2/1962).

[3] Vezi articolul lui *V. I. Iuskovici :* „Dezvoltarea gîndirii elevilor în procesul predării fizicii în școala medie", Izvestia A.P.N. R.S.F.S.R. nr. 106/1959, p. 41—82.

[4] În prezent se lucrează la elaborarea unei metodici pentru predarea fizicii în clasele I—VIII, în care își găsesc aplicația constatările și propunerile noastre.

copilul nu dispune de noțiunea de accelerație și de formula F = m. a. Definiția provizorie utilizată este aceea de „cantitate de materie a unui corp" [1], definiție avînd un sens neprecis. De aici apar, așa cum s-a văzut, foarte multe confuzii (masă = volum, masă = greutate, masă = densitate).

În asemenea cazuri, noțiunea poate fi precizată prin stabilirea corelațiilor juste cu alte noțiuni și, în același timp, prin delimitarea de acestea (de exemplu, sublinierea faptului că un corp — deși își păstrează masa — poate avea greutăți diferite, dacă atracția gravitației este diferită. Aceasta după ce s-a lămurit ideea proporționalității greutății cu masa) [2].

În ceea ce privește noțiunea de forță, în vederea delimitării ei de alte noțiuni, în special de masă, lucru mecanic, energie, propunem să se ia în considerație posibilitatea ca încă din clasa a VI-a să i se dea caracteristicile vectoriale. Introducerea noțiunilor de mărimi scalare și vectoriale, odată cu noțiunile de timp și viteză, ar putea ajuta și la înțelegerea noțiunilor de *masă* (scalar) și de *greutate* (vector).

3. Trebuie acordat un loc mai mare expresiilor matematice în predarea fizicii, chiar la clasa a VI-a. Fuga de formule este nejustificată. Formulele matematice simple, cerute de noțiunile de fizică ce se predau la această clasă, sînt deplin accesibile copilului și ele îl vor ajuta să-și formeze, cu mai multă siguranță și claritate, un sistem de abstracții științifice. Formularea matematică precizează, fixează și scoate în evidență în mod pregnant interdependențele dintre fenomene și caracterul logic al acestora.

4. Trebuie acordată o mai mare importanță decît se face în prezent experimentului didactic, simplificat. Tocmai aceasta este veriga principală de legătură între conceptul abstract și realitatea concretă în predarea fizicii. Experimentele schematizate, demonstrative (în legătură cu căderea corpurilor, cu frecarea, cu pîrghiile, cu scripeții etc.) fac abstracțiile intuitive și, tot odată, schematizează, simplifică pînă la abstractizare fenomenele concrete. Experimentul - schemă trebuie astfel realizat, încît să se sublinieze, pe de o parte, constanța logică a interdependenței diverselor fenomene considerate și, pe de altă parte, caracterul concret (complex, unitar, obiectiv), al reflectării realizate de către sistemul respectiv de noțiuni științifice [3].

---

[1] În noul manual se utilizează formularea mai corectă — „cantitatea de substanță".

[2] Vezi în privința introducerii noțiunii de masă în clasa a VI-a articolul lui *R. V. Kalistratova:* „Introducerea noțiunii de masă în clasa a VI-a", Fizika v škole, nr. 6/1961, p. 71—75 (Rezumat în Revista de referate-pedagogie-psihologie, nr.4/1962, p. 48—49).

[3] Asupra rolului și metodicii experiențelor la cursurile de fizică au apărut numeroase articole. Menționăm: *V. I. Krivoșeev:* „Experiențele și observațiile frontale independente ale elevilor la lecțiile de fizică în școala de 8 ani", Fizika v škole, nr. 5/1961, p. 87—89 și *V. I. Reznikov:* „Unele probleme ale predării fizicii", Fizika v škole nr. 5/1961, p. 24—31. Ambele articole sînt rezumate în Revista de referate-psihologie-pedagogie — nr. 2/1962.

К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ МЕХАНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИМИСЯ VI-ГО КЛАССА

(Резюме)

Авторы статьи указывают на то, что согласно их исследованиям, мышление 12-13-ти летнего ребёнка направлено ещё к конкретным аспектам действительности. Поэтому малолетний ученик лучше усваивает научные отвлечённые понятия (в особенности из овласти физики), имеющие непосредственно конкретно-интуитивную связь (например, понятие об эластичности). Если же речь идёт о системах соединённых понятий, тогда положение вещей усложняется (например, в случае системы понятий о силе, механической работе, о мощности, энергии). В этих случаях познавательная система не всегда может полностью постигнуть в глубину, разнообразие интуитивных впечатлений полученных ребёнком вне школы или же на уроках даёт иногда обрадный результат. Если учитель плохо организует снабжение интуитивным материлом, может случиться, что интуитивные изображения, вместо того, чтоб они служили разработке абстракций, включаются в систему эмпирических знаний (неполных или ошибочных), полученных ребёнком вне школы.

Авторы статьи приводят ряд предложений, касающихся применения примеров, приведения определений, объяснения лабораторного эксперимента, чтобы таким образом всё содействовало формированию прочных научных пинятий.

AU SUJET DE L'ASSIMILATION DE CERTAINES NOTIONS DE MÉCANIQUE, PAR LES ELÈVES DE LA VI-e CLASSE

(Résumé)

Les auteurs de l'article montrent que les résultats de leurs recherches ont prouvé que la pensée de l'enfant de 12—13 ans n'est pas encore orientée vers les aspects concrets de la réalité. C'est pourquoi l'élève de cet âge peut mieux assimiler les abstractions scientifiques (dans l'espèce celles du domaine de la physique), qui ont une corrélation intuitive — concrète directe (comme, par exemple, la notion d'élasticité). Mais s'il s'agit de systèmes d'abstractions enchaînées, structurées dans une unité, alors les choses se compliquent (par exemple dans le cas du système des notions force, travail mécanique, puissance, énergie). Dans ces cas, le système conceptuel ne réussit pas toujours à restructurer intégralement, en profondeur, la variété des impressions intuitives acquises par l'enfant en dehors de l'école et même à la leçon. L'effet en est parfois inverse. Si le professeur n'organise pas assez bien l'emploi du matériel intuitif, il peut arriver que les illustrations intuitives, au lieu de servir à l'élaboration des abstractions, soient intégrées dans le système des connaissances empiriques (incomplètes ou erronnées), acquises par l'enfant en dehors de l'école.

Les auteurs de l'article font une série de propositions concernant l'utilisation des exemples, l'enseignement de certaines définitions, l'explication de l'expérience de laboratoire, de telle sorte qu'elles puissent contribuer à la formation des notions scientifiques fondamentales.

FORMAREA DEPRINDERILOR DE AUTOCONTROL ÎN PROCESUL INSTRUIRII PRACTICE A ELEVILOR

I. RADU
cercetător principal — Filiala Cluj, a Institutului de științe pedagogice
Ing. V. NICOARĂ
Școala medie nr. 4, Cluj
și
R. ERDELYI
asistent catedra de psihologie Universitatea „Babeș-Bolyai"

Prin conținutul lor obiectiv, deprinderile de muncă — luate în sensul strict al cuvîntului — ne apar ca operații de muncă învățate. Termenul de deprindere desemnează gradul de stăpînire a operației de muncă relevînd mai degrabă caracteristica psihologică a desfășurării acțiunii respective. În literatura pedagogică, acestea sînt numite de obicei *deprinderi operaționale*, iar dezvoltarea lor apare drept sarcina imediată a pregătirii practice. În fața profesorului de lucrări practice se conturează ca obiectiv imediat înarmarea elevilor cu deprinderile de a efectua anumite operații concrete de muncă (pilire, filetare, strunjire cilindrică etc.). În cadrul acestor deprinderi regăsim o serie de însușiri psihice speciale — îndemînarea manuală, precizia percepției, coordonarea motrică etc. —, însușiri care reprezintă în același timp condiția și rezultatul activităților practice.

Dar sarcinile procesului de instruire în producție nu pot fi reduse la formarea deprinderilor operaționale. O asemenea restrîngere a pregătirii practice a elevilor nu numai că ar ignora posibilitățile educative pe care procesul menționat le implică, dar ar scăpa din vedere și o serie de sarcini importante de ordin instructiv. O dată cu formarea deprinderilor operaționale oarecum înguste, trebuie să se cultive la elevi și anumite deprinderi cu caracter mai general, comune mai multor ramuri de producție. Așa ar fi deprinderile de planificare și organizare a muncii, deprinderile de autocontrol și reglare a procesului de muncă în condiții diferite etc., care se leagă de însușiri mai complexe ale personalității :

spiritul de răspundere, inițiativa și independența, gîndirea tehnică, spiritul activ ș.a. [1].

Lucrarea de față se referă la formarea *deprinderilor de autocontrol* încercînd să schițeze unele aspecte de ordin metodic și psihologic ale acestei probleme. Materialul faptic pe care se bazează analiza temei enunțate îl formează datele experienței practice înregistrate prin observații sistematice, analiza produselor muncii, rezultatele probelor de control, la care se adaugă anumite investigații experimentale cu caracter pedagogic și psihologic. Discuția problemei impune în mod firesc și prezentarea datelor obținute în această direcție de alți cercetători (V. V. Cebîșeva, [2] L. B. Itelson, N. I. Kuvșinov ș. a.).

În noțiunea de autocontrol se încadrează acele elemente ale activității practice care îndeplinesc funcția de control și apreciere a rezultatului obținut și a operațiilor efectuate, în raport cu sarcina propusă. Mai precis, autocontrolul presupune compararea planului adoptat, a procedeelor folosite, a rezultatelor obținute și a corectivelor aduse pe parcurs, în raport cu sarcina de muncă prevăzută [3]. Deși joacă un rol important în formarea deprinderilor de muncă, autocontrolul nu se bucură încă de atenția cuvenită în procesul instruirii practice.

Definind noțiunea de autocontrol, cercetările psihologice fac distincție între controlul *de constatare* — ce se aplică operațiilor executate și rezutatelor obținute — și controlul corectiv, *de reglare*, îndreptat asupra operațiilor viitoare și a rezultatelor scontate. Această deosebire este impusă, printre altele, și de neconcordanța care există între timpul necesar pentru însușirea primului gen de autocontrol și al celui de al doilea mod de autocontrol [4].

La rîndul său, controlul de constatare cuprinde două grupe de deprinderi: pe de o parte, deprinderi în care autocontrolul se realizează *inairect* sau mijlocit, prin intermediul instrumentelor de măsură și verificare (șubler, micrometru, echer etc.), iar pe de altă parte, deprinderi în care autocontrolul se efectuează în *mod nemijlocit*, numai pe baza datelor imediate furnizate de organele de simț (vizual, tactil, chinestezic, auditiv etc.) [5].

De exemplu, în cursul operației de pilire întîlnim controlul mediat de șubler (pentru dimensiuni), controlul vizual direct (pentru calitatea suprafeței), cel chinestezic (pentru dozarea apăsării pe pilă) ș.a.m.d. Controlul senzorial nemijlocit poate lua și el două forme: controlul prin rezultatul obținut (de ex. calitatea suprafeței) și controlul direct al operațiilor de muncă în cursul executării lor (de ex. controlul chinestezic, vizual etc.).

---

1 *V. V. Cebișeva:* „Nekotorîe voprosî proizvodstvennogo obuceniia", „Voprosî psihologhii", nr. 2/1959.

2 *V. V. Cebișeva:* Samokontrol v protesse truda u promîșlennih rabocih, Dokladî Akad. Ped. Nauk. R.S.F.S.R., nr. 4/1957, p. 109—112.

3 *L. B. Itelson:* Particularitățile formării deprinderii de autocontrol în procesul instrucției în producție, în „Analele romîno-sovietice", seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1961, p. 54.

4 Vezi *L. B. Itelson, Op. cit.*, p. 64.

5 Din acest punct de vedere se poate vorbi în primul caz mai ales de controlul metric, iar în al doilea caz de controlul senzorial direct.

Distincția făcută mai sus prezintă și o semnificație de ordin pedagogic. Și anume, în cazul controlului mijlocit de anumite instrumente de măsură și verificare, se automatizează numai procedeele tehnice de măsurare, deprinderile de mînuire a aparatelor de măsură, în timp ce în al doilea caz se automatizează parțial și procesul însuși de măsurare, activitățile senzoriale implicate în acesta (de ex. aprecierea vizuală, chenestezică etc.). În procesul muncii, aceste forme de autocontrol se îmbină în mod organic și se influențează reciproc: controlul metric verifică datele informației senzoriale directe, iar controlul senzorial direct, în formare, ușurează controlul metric.

Controlul corectiv, de reglare, se manifestă la început ca un proces oscilatoriu de aproximări succesive ale acțiunii corecte, datorită cărora operația de muncă se apropie tot mai mult de „modelul ideal". Un exemplu intuitiv în această privință poate fi — după L. B. Itelson — conducerea automobilului de către începător: „Urma șerpuită lăsată de o asemenea mașină pe stradă — spune autorul — reprezintă parcă un grafic concret, care ilustrează oscilațiile acțiunilor de corectare față de scopul propus" [1]. Aceste oscilații în efectuarea corectării apar ca un fenomen obligatoriu, iar explicațiile date de instructor, precum și analiza greșelilor făcute, pot să le reducă cel mult amplitudinea și frecvența.

Mai repede se instituie controlul de constatare, în special în cazul activităților care solicită sfera metrică; elevul sesizează abaterile (greșelile) față de cerințele stabilite, înainte de a ști cum să le îndrepte. În anumite situații — de exemplu, în cazul pilirii plane — decalajul dintre constatare și corectare se menține multă vreme. După datele lui Itelson, din 20 de elevi, 12 sesizau greșelile lor după 2—3 observații făcute de instructor, iar restul de 8 elevi după 4—5 sesizări. Corectarea însă intervenea abia după 2—3 ședințe de exerciții în care se arătau cauzele greșelilor și modul lor de îndreptare.

Controlul corectiv se dezvoltă o dată cu experiența directă, cu exercițiul într-o anumită activitate și depinde foarte mult de participarea conștiinței în actul de corectare.

Datele observației, precum și cercetările experimentale, ne arată că autocontrolul nu apare în mod spontan în activitatea practică a elevilor.

Studiind *rolul autocontrolului în perioada inițială de instruire practică*, N. I. Kuvșinov [2] a efectuat o serie de experimente cu elevi din clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a, care au prevăzute în planul de învățămînt lucrări de lăcătușerie. Dînd elevilor să execute anumite lucrări pe baza operațiilor de pilire — de exemplu, un ciocan de dimensiuni mici —, autorul a înregistrat la chimograf [3] întreg mersul activității, notînd totodată și operațiile ajutătoare, de control. Ca termen de comparație s-a luat modul de lucru al maiștrilor care executau aceleași lucrări practice.

[1] Vezi L. B. Itelson, op. cit., p. 57.

[2] *N. I. Kuvșinov:* K voprosu o samokontrole uciașcihsea na nacialnom etape proizvodstvennogo obuceniia, Izvestiia Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., vîpusk 91/1958, p. 121.

[3] Pentru înregistrare autorul s-a servit de un dispozitiv cu cristal piezoelectric.

Potrivit datelor obținute de N. I. Kuvșinov, controlul preliminar de orientare nu apare de loc în activitatea elevilor începători, motiv pentru care ei nu pot schița inițial un plan al fazelor de lucru. De asemenea, chimogramele obținute de autor în cursul prelucrării arată că la maiștri întreg procesul muncii este străbătut de pauze de control, în timp ce la elevii începători frecvența acestora este mult mai redusă.

După cum rezultă din analiza datelor numerice, maistrul rezervă 42,4% din timpul necesar de muncă pentru operații de control și 42,9% pentru pilire, în timp ce elevii utilizează în medie 48,9% din timp pentru pilire și 33,8% pentru control [1]. Studiul chimogramelor a arătat că după operațiile de măsurare și control se păstrează la elevi același ritm de muncă și aceeași forță de apăsare la pilire. Începătorul face numai un control de constatare ce nu influențează cursul activității. La maiștri, operațiile de control aduc modificări în mersul lucrului potrivit informației primite, controlul îndeplinind și o funcție de reglare, de corectare a procesului muncii.

Datele menționate sînt confirmate și de observația curentă. Oricine urmărește cu atenție desfășurarea activităților practice în clasele VI—VIII poate reține faptul că elevii începători se adresează profesorului de practică aproape după fiecare fază de lucru pentru control și îndrumare. Se poate spune atunci că, inițial, *funcțiile de control* — în activitățile practice ale elevilor — *sînt îndeplinite în mare parte din exterior*, de către profesorul de practică. Aceste funcții trebuie preluate treptat de către elevul însuși.

Din considerațiile expuse, rezultă că *autocontrolul trebuie să apară inițial* — în procesul de instruire practică — *sub forma unor cerințe externe*, puse în fața elevilor de către profesor. Aceste cerințe externe se transformă, în urma unei munci pedagogice perseverente, *în cerințe interne*, devenind exigențe proprii ale elevului.

În cele ce urmează vom prezenta sistemul de lucru utilizat în clasa a VIII-a de la Școala medie nr. 4 „E. Racoviță" din Cluj, care a permis formarea unor deprinderi stabile de autocontrol. (Este vorba de clase experimentale cu instruire în producție, care realizează în clasa a VIII-a un program de lăcătușărie). În desfășurarea acestui proces instructiv, nu va apare însă pe primul plan autocontrolul. În fața elevilor se pun sarcini concrete de muncă, „de producție", a căror realizare impune în mod obligatoriu autocontrolul. Așa dar, pe primul plan va apare nu obiectivul pedagogic, ci un scop real, practic — obținerea unui produs de calitate. Autocontrolul apare ca un răspuns la cerințele pe care trebuie să le satisfacă produsul finit. Pentru verificarea obiectivă a acestui mod de lucru, am urmărit comparativ procesul de instruire practică la șase clase paralele din orașul Cluj și Sibiu, confruntînd rezultatele cu ajutorul unor probe practice și experimentale efectuate la sfîrșitul anului școlar (la trei din aceste clase).

Trebuie să arătăm că în clasele amintite se confruntau, de fapt, două sisteme diferite de instruire practică. Pe de o parte, era vorba de un

[1] *N. I. Kuvșinov*, op. cit., p. 127.

sistem de lucru mai mult empiric — destul de răspîndit încă în școală — în care întregul proces de instruire practică se reduce la exercițiul muscular monoton, lipsit de orientarea pe care i-o da „documentația tehnică" și autocontrolul. Întrucît are în vedere numai procesul de prelucrare, de execuție — considerat exclusiv ca realizare motrică — acest mod de instruire golește activitatea practică de conținutul ei intelectual, transformînd exercițiul motric în scop în sine. Cel de-al doilea sistem de instruire practică — pe care-l prezentăm în materialul de față — imprimă activității elevilor o organizare științifică, apropiind-o de cerințele muncii în producție. Acest sistem de lucru a fost aplicat în clasa „*A*", în timp ce în clasele paralele — pe care le notăm în continuare cu „*B*" și „*C*" — s-a practicat modul empiric de instruire.

După cum s-a arătat, autocontrolul constă, pe de o parte, în verificarea și aprecierea *independentă* a rezultatului obținut în procesul muncii și în sesizarea abaterii acestuia de la cerințele prevăzute, iar pe de altă parte în stabilirea lucrărilor (operațiilor) ce urmează să fie imediat efectuate, inclusiv a corectivelor aduse față de greșelile constatate.

Introducerea acestor cerințe în activitatea elevilor presupune cel puțin două condiții: a) *formarea deprinderilor de măsurare și control*, și b) *introducerea schiței și a fișei tehnologige*, care să ofere elevului criteriile de comparație, un „punctaj" pe care urmează să-l realizeze în procesul muncii.

Pentru *familiarizarea elevilor cu instrumentele de măsură și control* s-a rezervat o lecție de tehnologia meseriei, la care s-a adăugat o ședință de exerciții practice (3 ore) în atelierul de instructaj. Firește, procesul de instruire practică în această direcție nu se putea mărgini la aceste exerciții inițiale. Pentru formarea deprinderilor de măsurare și control trebuia dusă o muncă ulterioară sistematică și perseverentă, încadrînd aceste operații ca momente subordonate altor sarcini (trasare, pilire la dimensiune etc.).

Dintre instrumentele de măsură și control, se acordă o atenție specială șublerului, care are o utilizare aproape universală în producție. De altfel, principiul măsurării întîlnit la șubler îl regăsim în esență și la celelalte instrumente de acest gen, fapt care asigură posibilitatea transferului deprinderilor cîștigate. Acest lucru a fost dovedit practic în cazul formării ulterioare a deprinderii de măsurare cu micrometrul [1].

Măsurarea îmbină în aceeași operație complexă activitatea mîinii și a analizatorului vizual. Această coordonare se formează în urma exercițiului practic. De exemplu, deschizătura dintre fălcile șublerului se apropie tot mai mult în procesul exercițiului de dimensiunile aproximative ale piesei care urmează să se măsoare, percepția vizuală se racordează tot mai bine cu cea tactil-chinestezică etc.

Din practică se știe că în prezentarea mînuirii și citirii șublerului explicația profesorului nu primește imediat o reflectare vizuală adecvată la elevi. De aici necesitatea adoptării unui ritm potrivit în alternarea expunerii cu demonstrația practică, pentru a permite atenției elevilor să se

[1] *Gh. Iosif:* Contribuție la metodica predării și formării în școlile profesionale a deprinderii de folosire a șublerului și micrometrului „Revista de psihologie" nr. 4/1959, p. 109—110.

deplaseze în mod corespunzător de la explicația verbală la demonstrația practică și invers.

Cu toate acestea, la o parte din elevi întîlnim la început un anumit decalaj între cuvînt și experiența senzorială, între percepția vizuală și reflectarea ei verbală [1]. De aici, iportanța verificării modului în care se reflectă acțiunea practică în al doilea sistem de semnalizare.

O probă de control efectuată în etapa inițială cu 32 de elevi din clasa a VIII-a a scos în evidență trei categorii de greșeli. Este vorba, mai întîi, de elevi care redau confuz în cuvinte procedeul de măsurare și fac greșeli la proba practică. La aceștia, greșelile întîlnite în relatarea verbală se răsfrîng negativ în executarea măsurătorii. O altă categorie de elevi execută corect măsurarea cu șublerul, dar nu reușesc să dea o relatare verbală corectă despre aceasta. În sfîrșit, o a treia categorie de elevi redau corect (în cuvinte) tehnica măsurării, dar fac greșeli în citirea diviziunilor, îndeosebi a zecimilor.

Transpunerea corectă a operațiilor practice în al doilea sistem de semnalizare imprimă deprinderii respective un caracter conștient. De aceea, în exercițiile individuale efectuate s-a urmărit în mod consecvent capacitatea elevilor de *a anticipa verbal* procedeul de măsurare (în amănunt).

Simpla repetare a actului măsurării, fără a fi însoțită de analiza sistematică a greșelilor, nu dă rezultate. În această privință, se impune o anumită îmbinare între exercițiile frontale și cele individuale, urmînd o gamă variată: anticiparea orală a procedeului de măsurare, redarea în desen, citirea diviziunilor date, fixarea vernierului la dimensiuni stabilite, executarea unor măsurători variate etc. Prin extinderea și variația conținutului activității de măsurare se obține generalizarea stereotipului dinamic care stă la baza deprinderii respective [2].

Lecția următoare de tehnologie prezintă elevilor *schița*, ca *expresie grafică a sarcinilor de muncă*. Fiind introdusă în anticipație față de programa de desen tehnic, se explică numai elementele strict necesare pentru desfășurarea lucrărilor practice. Pentru prima dată elevii se întîlnesc cu cerințele pe care trebuie să le satisfacă produsele muncii lor. Aceste cerințe sînt redate în schița sau desenul piesei: formă, dimensiuni și gradul de netezime a suprafețelor ce se prelucrează. Exercițiile de schițare de 3 ore care au urmat imediat după lecția de tehnologie au dus la consolidarea datelor minime cu privire la reprezentarea de proiectare, la modul de cotare, la semnele de prelucrare și la alte notații convenționale insistîndu-se îndeosebi asupra axelor de simetrie în executarea desenului. Asupra acestor elemente s-a revenit ulterior la *operația de trasare*, cînd în fața elevilor s-a pus sarcina reproducerii datelor schiței sau desenului tehnic pe materialul de prelucrat. Cu acest prilej s-au aprofundat *cerințele referitoare la forma piesei*, dîndu-se criterii de control în trasare.

— Care element al schiței îl întîlnim la trasare? (forma geometrică a piesei).

— Cum reușim să reproducem forma piesei pe semifabricat? (Prin respectarea anumitor reguli de desen și de trasare).

---

[1] *D. O. Oganesian:* K voprosu o vîrabotke izmeritelnîh navîkov, „Voprosî psihologhii", nr. 3/1961.

[2] *Gh. Zapan:* Stereotipul dinamic la om, Analele Romîno-Sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957.

Sînt trecute apoi în revistă aceste indicații.

Pe platbanda îndreptată în ședința precedentă (în cadrul ședinței destinate îndreptării metalelor) elevii au executat trasarea, insistîndu-se asupra unor aspecte: momentul executării trasării (după verificarea planeității suprafeței materialului), trasarea cu grijă a rizurilor pentru a evidenția exact mărimea adaosului, punctarea rizurilor (colțurile bine marcate, iar la racordări punctele mai dese), controlul dimensiunilor după trasare etc.

Fișa tehnologică a fost introdusă la clasa A o dată cu prima operație de lăcătușărie — îndreptarea metalelor —, pentru a imprima de la început un grad de organizare muncii independente a elevilor. Prezentat în formă de tabel, simplificat, „procesul tehnologic" era transcris în caietele elevilor, pentru a fi consultat cu ușurință în timpul lucrului. Precizînd succesiunea fazelor de lucru, sculele și dispozitivele necesare în cadrul fiecărei faze, instrumentele de măsură și control, precum și observații de ordin tehnic, fișa tehnologică aduce o anumită reglementare în munca elevilor, constituind totodată un mijloc de fixare a cunoștințelor.

Desigur, nu a fost ușor să li se imprime elevilor acest mod de lucru. Pentru mulți dintre ei „documentația tehnică" apărea la început ca o complicație inutilă; ei preferau să „copieze" modul de lucru al vecinului decît să consulte însemnările proprii. Multă vreme elevii lucrau pe baza „documentației tehnice" numai sub influența controlului extern; nefiind supravegheați direct, ei reveneau la modul empiric de a lucra.

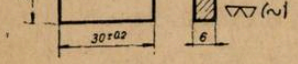
Pe de altă parte, nesiguranța în ceea ce fac și, de aici, necesitatea controlului extern, sînt caracteristice etapei inițiale. Pentru a face însă din schiță și fișa tehnologică adevărate instrumente de lucru, punct de sprijin pentru autocontrol, a fost combătut în mod sistematic apelul frecvent la profesorul de practică. Elevul care se adresa profesorului pentru control și pentru a afla ce mai are de făcut, era invitat să treacă la locul său de muncă și, bazîndu-se pe indicațiile schiței și ale fișei tehnologice, era pus să găsească singur răspunsul. După ce profesorul de practică trecea pe la 1—2 elevi, ajungea și la cel în cauză pentru a verifica soluția găsită în mod independent. La început, aflarea răspunsului necesar era de multe ori rezultatul activității comune (profesor și elev), pentru ca ulterior sarcinile respective să fie rezolvate de către elevul însuși. În felul acesta, aplicînd consecvent procedeul menționat, profesorul de practică a reușit să impună fișa tehnologică și schița ca instrumente obișnuite de lucru, documentația tehnică devenind însoțitorul permanent al activității practice a elevilor. Odată cu aceasta s-au pus și bazele formării obișnuinței de autocontrol. De notat este faptul că acest mod de lucru nu cere un efort special de memorare, datele necesare fixîndu-se treptat în procesul muncii. Totodată, prin rubrica „observații de ordin tehnic" se relevă unele modalități de autocontrol referitoare la faza respectivă de lucru (vezi fișa tehnologică dată la pag. 169), subliniindu-se varietatea procedeelor respective.

Schița (sau desenul piesei), împreună cu fișa tehnologică, dau procesului muncii finalitatea necesară, imprimînd un sens determinat tuturor detaliilor procesului de prelucrare. „Documentația tehnică" susține astfel interesul elevilor pentru activitatea practică, îi ajută să „proiecteze" pe *plan mintal* ceea ce urmează să realizeze pe *plan practic*, ca produs mate-

rial al muncii. În același timp, introducerea schiței și a fișei tehnologice, precum și operațiile de autocontrol legate de acestea, dau activităților practice un *conținut intelectual*, fapt care sporește interesul față de aceste activități. „Reușita instruirii prin muncă și efectul ei educativ — notează P. R. Ciamata — depind în mare măsură de gradul de saturație a acestei munci cu conținut intelectual" [1]. Aceeași concluzie rezultă și din analiza bogatului material faptic din experiența școlară pe care-l găsim în lucrările lui V. A. Suhomlinski.

Trecînd la tema „Pilirea metalelor" — capitol de bază în domeniul lăcătușăriei — s-au introdus în procesul de instruire practică la clasa A *cerințele* referitoare la *precizia dimensională*, iar în legătură cu aceasta s-a ivit necesitatea explicării minime a *noțiunii de toleranță*. Pentru lucrările practice s-a stabilit ca abatere admisă de la dimensiunile prescrise ± 0,2 mm. Deprinderile de măsurare și control devin acum *operații subordonate* sarcinii de a obține precizia prelucrării, fapt care ușurează automatizarea acestora.

Inițial, cerințele cu privire la precizia dimensională s-au introdus pe baza unei piese de exercițiu, a cărei fișă tehnologică o dăm mai jos:



a) Schița piesei

b) Caracteristicile materialului: calitate: OL 38 STAS 500-49, dimensiuni brute: 36 × 36 × 6 mm

c) Succesiunea fazelor de lucru

Nr. crt.	Denumirea fazei de lucru	Scule utilizate	Instrumente de măsură și control	Observații tehnice
1	Pilirea de degroșare a bazei tehnologice	Pilă dreptunghiulară de 300 mm aspră	Riglă și echer de 90°	Se va lăsa un adaos de 0,5 mm
2	Pilirea de finisare a bazei tehnologice	Pilă semifină	Șubler și echer de 90°	Se va pili pînă la linia de trasare
3	Pilirea de degroșare a celorlalte suprafețe	Pilă aspră	Riglă și echer de 90°	Se va lăsa un adaos de 0,5 mm
4	Pilirea de finisare a celorlalte suprafețe	Pilă semifină	Șubler și echer de 90°	Se va pili pînă la linia de trasare
5	Controlul final al piesei	—	Șubler și echer 90°	Se va verifica după schiță

[1] *P. R. Ciamata:* Pregătirea psihologică pentru muncă a copiilor, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 4/1960, p. 104—105.

În „Documentația tehnică" apar acum elemente noi: notații convenționale pentru alegerea sculelor, semne diferite de prelucrare ș.a., relevîndu-se totodată în instructaj corelația dintre acestea.

Puși în fața cerinței de a realiza o piesă la dimensiuni prescrise, la elevi a crescut mult frecvența operațiilor de control și măsurare, mai ales cînd adaosul de prelucrare a ajuns să fie de ordinul zecimilor. Practic însă, nu se pot măsura încontinuu dimensiunile obținute, mărimea unghiurilor sau paralelismul fețelor. Între măsurători, elevul trebuie să se conducă după aprecierea vizuală directă. Controlul metric trebuie să alterneze încontinuu cu cel senzorial direct, care nu este încă dezvoltat la elevi. În felul acesta — din lipsă de experiență — numai 25% dintre elevi au reușit să execute patratul la dimensiunile prevăzute: $30 \pm 0{,}2$ mm. Celorlalți li s-a admis să-și corecteze schița la 28 mm și să execute patratul la aceste dimensiuni, în limitele abaterii admise ($\pm 0{,}2$ mm). Pentru a imprima o notă categorică procedeului nu s-a acceptat ca lucrarea să fie considerată terminată la dimensiuni intermediare (de ex. la 29,5 mm sau 29 mm). În cazul că greșelile se repetau, se cerea elevilor să-și modifice succesiv schița, reducînd cîte 2 mm din dimensiunile inițiale, pînă ce reușeau să se încadreze în cîmpul de toleranță. Adaosul de pilire de cîte 2 mm, rezervat de fiecare dată, era prevăzut pentru a impune respectarea dimensiunilor din schiță (chiar dacă fusese corectată). Rezultatele acestei probe pe întreaga clasă au fost următoarele:

25% dintre elevi au reușit să execute patratul la $30 \pm 0{,}2$ mm
35% „ „ „ „ „ $28 \pm 0{,}2$ mm
15% „ „ „ „ „ $26 \pm 0{,}2$ mm
15% „ „ „ „ „ $22 \pm 0{,}2$ mm

10%, adică 4 elevi, n-au reușit să execute patratul cu precizia necesară la nici o dimensiune. Greșelile comise au fost compensate printr-un volum sporit de muncă.

Pasul următor în activitatea practică a elevilor a fost executarea unei piese utile care nu mai admitea reducerea cotelor inițiale, așa cum s-a putut proceda în cazul piesei de exercițiu. Producerea unei piese care urma să fie utilizată în viața de toate zilele constituia un bun prilej pentru *consolidarea cerințelor* referitoare la precizia dimensională. Întrunind toate operațiile învățate — îndreptare, trasare, tăiere cu dalta, pilire, la care se adaugă acum găurirea — procesul de prelucrare eșalonat în mai multe ședințe punea în prim plan cerințe diferite. Astfel, pentru realizarea preciziei dimensionale se pune accentul pe *respectarea adaosului de prelucrare* ce se rezervă după fiecare fază de lucru (tăiere, pilire de degroșare, de finisare etc.).

Unele exemple negative analizate în fața clasei au dus la concluzia că „greșesc la dimensiuni acei elevi care nu respectă mărimea adaosului după fiecare fază de lucru!". În urma sublinierii făcute, frecvența operațiilor de autocontrol sporește în mod simțitor pentru un anumit timp. Elevii rețin limitele pînă la care trebuie să ajungă în urma operațiilor de prelucrare (mărimea adaosului, semnele de trasaj etc.). Totodată, din discuția greșelilor, ei rețin criterii de interpretare a propriilor erori.

Progresul în prelucrarea piesei impune treptat *cerințele referitoare la calitatea suprafeței prelucrate*, care trec acum pe planul întîi. Elevilor li se explică legătura care există între semnele de prelucrare, mărimea adaosului și alegerea sculelor; de asemenea, se dezvăluie *criteriile de control pentru aprecierea calității suprafeței* după fiecare fază de lucru.

În acest scop se fac exerciții de determinare vizuală (verificată și tactil) a gradului de netezime a suprafeței prelucrate. Se prezintă elevilor mostre pentru fiecare categorie de suprafețe (aspre, semifinisate, finisate etc.), punîndu-se întrebări asupra pilei cu care au fost obținute. Atenția elevilor este orientată asupra aspectului ce se percepe vizual: „rețeaua de rizuri" ce rămîne în urma pilirii în diferite cazuri. Rezultatele exercițiilor se prescurtează în anumite concluzii: „asperități pronunțate", „o rețea de rizuri paralele", „aspectul unei oglinzi" etc. Ulterior, în procesul prelucrării se compară de repetate ori suprafețele obținute cu cele etalon și astfel percepția vizuală se specializează, se cizelează, ajungînd să distingă amănunte inițial neobservate. Pentru elevi se cristalizează criteriile de control.

Odată ce au fost introduse în activitatea practică a elevilor cerințele cu privire la formă, precizie dimensională și calitatea suprafeței, *sistemul* însuși *de apreciere și notare* urma să aibă la bază criteriile enunțate. Comunicîndu-se acest lucru elevilor, ei se sileau să obțină note cît mai bune și astfel respectarea cerințelor amintite a intrat în preocupările lor imediate, obișnuite. Pentru a nu reduce întreaga problemă la „lupta pentru note bune" — factor deosebit de eficient pentru elevii școlii de cultură generală — profesorul de practică a trebuit să imprime întregii motivații un conținut social mai larg: „lupta pentru calitate". În felul acesta, respectarea cerințelor enunțate s-a transformat treptat în lupta pentru realizarea unui produs de calitate. În rîndurile elevilor au fost popularizate Directivele C.C. al P.M.R. cu privire la criteriile întrecerii socialiste, arătîndu-se că lupta pentru o calitate superioară a produselor a devenit în prezent obiectivul principal al întrecerii socialiste. Insistînd în această direcție, reamintind cu fiecare prilej indicațiile de mai sus, profesorul de practică i-a făcut pe elevi să înțeleagă că efortul lor în muncă — la proporțiile date — se încadrează în frontul larg al oamenilor muncii care traduc în viață directivele date de Partid.

Firește că asimilarea acestor cerințe nu s-a făcut dintr-o dată. Ea a cerut o muncă perseverentă de îndrumare și control exigent.

Alegînd piese care comportă operații multiple, procesul de prelucrare impunea o *succesiune strictă* a fazelor de lucru. Necesitatea respectării indicațiilor fișei tehnologice apărea astfel ca o cerință permanentă.

Analiza în fața clasei a unor greșeli tipice a permis sublinierea repetată a acestor cerințe. De exemplu, o parte din elevi — nerespectînd indicațiile fișei tehnologice — au executat „găurirea" după ce au finisat piesa (cheia de broască). Procedînd astfel ei nu au mai avut posibilitatea să efectueze operația respectivă în bune condiții. Piesele lor s-au deteriorat și au fost astfel rebutate. Discutarea acestor cazuri a dus la concluzia: „Cine nu respectă indicațiile fișei tehnologice strică piesa!" — formulare care a trebuit să fie reamintită de multe ori.

Respectarea procesului tehnologic indicat ține de fapt de disciplina muncii. Orientarea elevilor în această direcție — chiar la proporțiile unor

asemenea lucrări — creează premisele acestei trăsături morale cerute de condițiile producției socialiste.

Aplicîndu-se în mod consecvent acest sistem de lucru (inclusiv la operațiile de găurire, nituire, filetare, rodare) s-au obținut pînă la sfîrșitul anului școlar rezultate bune [1]. De unde în luna ianuarie 1961 — la analiza primului produs util — numai 20% dintre elevi se încadrau în cîmpul de toleranță, la sfîrșitul anului școlar realizau indicii de precizie dimensională 60% din clasă. De asemenea, în ianuarie 1961 realizau forma cerută și obțineau suprafețe netede numai 25% elevi din clasă; în luna iunie, însă, realizau forma cerută 50% dintre elevi și obțineau suprafețe netede 42,5% dintre elevi. Restul elevilor prezentau abateri destul de mici. Pe baza observației sistematice — însoțite uneori de cronometrare — s-a constatat că la majoritatea clasei *autocontrolul* începe să se contureze ca *o obișnuință*, ceea ce a fost confirmat și de analiza produsului finit (se încadrează în cîmpul de toleranță 60%). Asistăm, cu alte cuvinte, la un *proces de interiorizare a cerințelor* referitoare la autocontrol, majoritatea clasei însușindu-și temeinic aceste cerințe, care acționează acum din interior. Necesitatea controlului extern nu se mai face resimțită, conducerea însăși a lucrărilor practice devenind o sarcină relativ ușoară.

Evident, valoarea sistemului de lucru prezentat mai sus poate să rezulte numai din analiza comparativă a rezultatelor.

Pentru a studia eficiența diferitelor moduri de instruire s-au făcut în cursul anului anumite înregistrări obiective, au fost supuse analizei produsele muncii elevilor, iar la sfîrșitul anului școlar 1960/1961 s-au efectuat o serie de probe experimentale [2], ale căror rezultate le redăm în continuare.

Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a deprinderii de măsurare cu șublerul, la sfîrșitul trim. II s-a făcut o probă de control la două clase paralele cu moduri diferite de instruire, și anume, la clasa A, unde s-a lucrat după sistemul prezentat în paginile studiului de față și la clasa C, la care au predominat metodele empirice. S-a dat ca sarcină elevilor să determine trei dimensiuni (lungime, lățime și diametru interior) și s-a notat timpul necesar pentru efectuarea măsurătorilor, precum și eroarea comisă. Datele procentuale cuprinse în tabelele 1 și 2 au la bază valorile medii stabilite pentru fiecare școlar în parte. Din analiza acestora rezultă superioritatea evidentă a primei clase.

---

[1] Ultimele teme din programă — forjarea, tratamente termice, lipirea, sudarea — au fost realizate prin exerciții practice în secțiile întreprinderii pe grupe de cîte 10 elevi prin rotație, în timp ce restul clasei lucra paralel în atelierul de instructaj o piesă mai complexă care întrunea toate operațiile învățate.

[2] Principiile cercetării sînt expuse amănunțit în studiul „Cu privire la metodica studierii procesului de instruire practică în producție a elevilor", semnat de *A. Chircev* și *I. Radu*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", seria a III-a, fasc. 1, Psyhologia-pedagogia, 1961.

Tabelul nr. 1

Distribuția elevilor în raport cu eroarea medie comisă
(în %)

Eroarea medie / Clasa	0,0 — 0,3 mm	0,3 — 1,0 mm	peste 1,0 mm
Clasa A	79,16	20,84	—
Clasa C	33,34	16,66	50,0

Tabelul nr. 2

Distribuția elevilor în raport cu timpul mediu consumat
(în %)

Timpul mediu/min / Clasa	0 — 1 min.	1 — 2 min.	peste 2 min.
Clasa A	100	—	—
Clasa C	56,6	40,0	3,4

În tabelele 3, 4 și 5 sînt prezentate rezultatele probelor practice efectuate la sfîrșitul anului școlar 1960/1961 la trei clase paralele a VIII-a, cu instruire practică, la care s-au aplicat metode diferite de lucru. (La clasa A s-a lucrat după sistemul de instruire prezentat în paginile anterioare, în timp ce la clasele B și C au predominat în modul de pregătire metodele empirice). Clasificarea probelor amintite s-a făcut după un sistem unitar de apreciere: precizia dimensională s-a stabilit prin calcularea abaterii medii, iar în aprecierea formei și calității suprafeței prelucrate s-a adoptat un sistem de notare procentuală de la zero la 100%, după indicațiile serviciului controlului tehnic de calitate din întreprindere. În cazul nostru, procentul de realizare acordat nu depășește 90%. În ceea ce privește clasele A și C, la acestea — alături de probele practice — s-a efectuat și înregistrarea la chimograf a operației de pilire pe baza unui dispozitiv experimental [1] construit la Institutul politehnic din Brașov (vezi fig. 2).

[1] Dispozitivul amintit constituie obiectul prezentării semnate de *ing. Gh. Secară* și *E. Țigară* (Dispozitiv pentru înregistrarea pilirii manuale), în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", seria a III-a, fasc. 1, Psyhologia-paedagogia, 1961.

Tabelul nr. 3

Precizia dimensională
(distribuția elevilor în %)

Abaterea medie / Clasa	00—0,2 mm	0,2—0,5 mm	0,5—1,0 mm
Clasa A	46,2	46,2	7,6
Clasa B	6,6	20,0	73,4
Clasa C	28,6	21,4	50,0

Tabelul nr. 4

Forma geometrică
(distribuția elevilor în %)

Procentul de realizare / Clasa	0 — 50	50 — 75	75 — 90
Clasa A	23,4	46,2	30,4
Clasa B	46,6	40,0	13,4
Clasa C	50,0	28.6	21,4

Tabelul nr. 5

Calitatea suprefeței prelucrate
(distribuția elevilor în %)

Procentul de realizare / Clasa	0 — 50	50 — 75	75 — 90
Clasa A	7,6	38,6	53,8
Clasa B	20.0	26,6	53,4
Clasa C	57,0	28,6	14,4

Din analiza datelor procentuale cuprinse în tabelele 3, 4 și 5 rezultă superioritatea clasei A, din toate punctele de vedere, față de celelalte clase în care s-a lucrat mai mult după metode empirice. Această superioritate iese mai mult în evidență în realizarea indicilor de precizie dimensională, unde operațiile de autocontrol prezintă o semnificație deosebită.

Analiza mai amănunțită a produsului finit sub raportul preciziei dimensionale la clasele A și C — unde s-au verificat 7 dimensiuni —, a scos în evidență diferențe nete în favoarea primei clase. Astfel, 46,2% din elevii clasei A prezintă cîte 5—7 dimensiuni în cîmpul de toleranță, în timp ce din clasa C numai 7,6%; de asemenea, 46,2% elevi din prima clasă prezintă cîte 3—4 dimensiuni care se situează în cîmpul de toleranță, iar din cealaltă clasă 21,4% elevi.

Datele cuprinse în tabelele de mai sus ne prezintă rezultatele procesului de instruire practică oglindite în însușirile produsului finit. Ele trebuie însă completate cu indicații asupra nivelului de formare a deprinderilor de muncă. În această privință, înregistrarea pilirii plane — considerată proba caracteristică pentru lăcătușărie — nu a scos în evidență diferențe semnificative între elevii celor două clase. Din datele obținute rezultă că circa 30% din fiecare clasă se apropie de o pilire corectă, în timp ce restul de 70% din elevii fiecărei clase prezintă diverse greșeli (pilire „laterală" sau „cu boltă", pilire „înainte" sau „înapoi"), dintre care multe arată o tendință de stabilizare. Faptul acesta denotă că în procesul de instruire practică nu s-a acordat atenția necesară mișcărilor de lucru, problema controlului chinestezic rămînînd în afara preocupărilor profesorului. De altfel, aceasta este și problema cea mai dificilă în formarea deprinderilor de autocontrol.

★

Trebuie observat că în procesul activității practice, odată cu formarea mișcărilor de muncă se constituie și anumite *deprinderi senzoriale,* legate în cea mai mare parte de efectuarea operațiilor de control: se îmbunătățește aprecierea vizuală directă a lungimilor și a unghiurilor, se formează „auzul tehnic", se cizelează sensibilitatea chinestezică ș.a. Formarea deprinderilor de autocontrol impune astfel analizei psihologice aspecte multiple.

În urma instruirii în producție se observă la elevi o îmbunătățire semnificativă a sensibilității vizuale și auditive. În formarea deprinderilor de autocontrol, progresul se exprimă mai ales în cristalizarea controlului senzorial direct (vizual, auditiv, chinestezic etc.). Acesta ajunge cu timpul să joace un rol tot mai însemnat în reglarea activității practice. *Cizelarea deprinderii de muncă* are la bază o activitate mai fină, mai precisă a *aparatului senzorial de reglare.* În urma exercițiului — după cum rezultă din datele experimentale — se produce o reorganizare internă a activității: „funcțiile senzoriale intră în relații noi nu numai cu mișcările, ci și cu alte funcții senzoriale, îmbogățind astfel perceperea aspectelor (semnalelor) importante pentru profesiune" [1]. În modul acesta se precizează criteriile practice de control și de reglare a operațiilor de muncă, pe baza unei experiențe îndelungate.

Pentru procesul instruirii în producție se pune problema de a transforma în exerciții conștiente și sistematice acele achiziții care apar oarecum spontan, în urma unei perioade îndelungate de activitate practică.

[1] *S. G. Ghellerstein:* Voprosî psihologhii truda, în „Psihologhiceskaia nauka v SSSR", t. II, Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., Moskva, 1960, p. 338.

Este vorba de a ajuta, pe elevi să înregistreze mai clar senzațiile care apar în urma efectuării unor acțiuni, să diferențieze însușiri ale obiectelor ce prezintă importanță pentru activitatea profesională, să desprindă criteriile de control și de reglare a procesului muncii după care se orientează muncitorul cu experiență. Asemenea achiziții sînt desemnate în practică prin noțiunile: „simțul mașinii", „simțul materialului", „simțul mișcării" etc. Cercetările sovietice de psihologia muncii indică posibilitatea de a se ajunge mai curînd la aceste deprinderi pe baza unor exerciții speciale.

Se întrevăd, în această privință, cel puțin două căi de organizare a exercițiilor.

Prima din aceste căi se leagă de posibilitățile obișnuite pe care le oferă procesul de instruire practică. Este vorba de organizarea unor exerciții speciale în cadrul lucrărilor practice, care să fortețe cristalizarea indicilor de control și reglare a procesului muncii.

Ca un exemplu de acest fel pot fi considerate exercițiile de apreciere a calității suprafeței prelucrate descrise în lucrarea de față. În mod analog pot fi organizate exercițiile menite să accelereze formarea deprinderii de a aprecia vizual dimensiunile mici. Se pot alege piese simple (plăci, piese rotunde la exterior etc.) avînd dimensiuni cunoscute. (Încercările de apreciere vizuală și tactilă vor fi verificate cu ajutorul șublerului). De mare utilitate ar fi, în această direcție, dezvăluirea criteriilor practice utilizate de muncitorii fruntași, clasificarea acestora pe faze de lucru și introducerea treptată în procesul instruirii practice.

De exemplu, lăcătușul experimentat își dă seama de corectitudinea loviturilor date, în cazul tăierii metalului cu dalta, după direcția reculului ciocanului. Cînd ciocanul reculează înapoi și în sus, înseamnă că lovitura a fost corectă. Lovitura nu a fost precisă dacă ciocanul reculează lateral sau lunecă în jos.

Explicîndu-se elevilor aceste criterii de control pentru tăierea cu dalta, s-a ajuns la o reducere a greșelilor la grupele experimentale de 2—3 ori mai mare decît la grupele paralele de control [1].

Alături de explicarea indicilor de control pentru fiecare operație de muncă, își aduce contribuția la conturarea criteriilor amintite și analiza sistematică a greșelilor tipice. Uneori, introducerea unor dispozitive la locul de muncă permite elevilor să-și controleze mai ușor mișcările de lucru în curs de formare. Putem ilustra această posibilitate referindu-ne, de exemplu, la un dispozitiv simplu — numit ecranul optic — care ușurează controlul vizual al poziției pilei în timpul lucrului [2].

La o anumită distanță în fața menghinei se așează un ecran lung de 400 mm și înalt de 150 mm, a cărui suprafață este acoperită cu o compoziție de bariu. În centrul ecranului se află o sursă luminoasă punctiformă care-și proiectează fascicolul de raze pe o oglindă foarte mică (5 × 20 mm) fixată la capătul pilei. În timpul lucrului, raza de lumină căzînd pe oglindă, este reflectată pe ecran sub forma unei „pete" luminoase care oscilează în jurul unei linii orizontale trasate pe ecran la

[1] După *L. B. Itelson*, op. cit., p. 61.

[2] *S. M. Șabalov, I. N. Iarovoi:* O novom eksperimentalnom issledovanii v trudovom obucenii, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1962, p. 132.

nivelul pilei. Elevul își poate corecta mișcarea de lucru, dozînd apăsarea pe pilă pentru a o menține în poziție orizontală. În urma exercițiului, abaterile de la linia mediană trasată pe ecran se reduc treptat, obținîndu-se astfel mișcări de lucru corecte [1].

Experimentînd „ecranul optic" la elevi din clasele V—VII în cursul unui pătrar, autorii au constatat o îmbunătățire — față de nivelul inițial — de 6,72 ori la grupele experimentale, în timp ce la grupele de control, care nu au lucrat pe baza ecranului optic, îmbunătățirea a fost de numai 1,08 ori [2]. Pentru aprecierea îmbunătățirii aduse de exercițiu, autorii s-au servit de un sistem de înregistrare foto care fixa pe o bandă „sinusoida" urmată de pata luminoasă.

Un alt cercetător — G. I. Krit — a utilizat, de asemenea, ecranul optic în procesul instruirii practice a elevilor, obținînd rezultate bune [3].

O a doua cale, deosebit de eficientă pentru dezvoltarea și perfecționarea indicilor de control și reglare a activității practice, este aceea a *modelării experimentale.*

Studiind formarea „auzului tehnic", I. A. Kalikinskii a demonstrat — pe baza unor cercetări riguroase — că întreg „complexul de calități pe care trebuie să-l întrunească funcțiile senzoriale și perceptive ce compun auzul tehnic poate fi format în termen scurt în condițiile modelării experimentale" [4].

Autorul a înregistrat la magnetofon zgomotele produse de motor, funcționînd în regimuri diferite (normale și anormale). Organizînd exercițiile pentru formarea „auzului tehnic", au fost reproduse — cu ajutorul unui magnetofon — complexele de zgomote caracteristice pentru diferite stări de funcționare, fondul constant de zgomote fiind produs cu ajutorul unui al doilea magnetofon. (Este vorba de motoare cu ardere internă).

Formarea „auzului tehnic" la elevii strungari — în condițiile modelării experimentale — a constituit obiectul cercetărilor efectuate de E. Elkin [5], iar la noi de Gh. Iosif [6], care au scos în evidență eficacitatea exercițiilor speciale.

Din categoria „modelelor experimentale" fac parte și aparatele de exercițiu, care reproduc mai mult sau mai puțin simplificat operații de muncă reprezentative pentru o anumită profesiune. Succesul exercițiilor depinde, în acest caz, nu atît de complexitatea construcției aparatului sau de asemănarea sa exterioară cu locul de muncă, cît „de asemănarea intrinsecă, psihologică a activității de antrenament cu activitatea asupra

---

[1] Vezi *S. M. Șabalov, I. N. Iarovoi,* op. cit., p. 135.

[2] Idem, p. 139.

[3] *G. I. Krit:* O metodike trudovogo obuceniia v škole, Dokladî Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R. nr. 2/1961.

[4] *I. A. Kalikinskii:* Nekatorie Osobennosti, sluha spețialistov potehniceskomu oslușivaniu dvigatelei vnutrenuogo sgovania, voprosî psihologhii, nr. 5/1961, p. 132.

[5] *D. S. Elkin:* Vlčianie signalnogo znacenia razdrajitelia na poroghi sluhovoi Telnosti v protesse proisvodstocunogo obucenîia, Dokladi Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., nr. 3/1961. p. 59.

[6] *Gh. Iosif:* Cercetări în legătură cu deprinderile de muncă la elevii strungari, Revista de psihologie, nr. 4/1960, p. 122—123.

căreia trebuie să se transfere efectul exercițiului. Rolul hotărîtor îl joacă aici modul de organizare a autocontrolului“ [1].

Un asemenea dispozitiv experimental — care ușurează mult autocontrolul în procesul muncii — încercăm noi în vederea însușirii de către elevi a operației de pilire (vezi fig. 2).

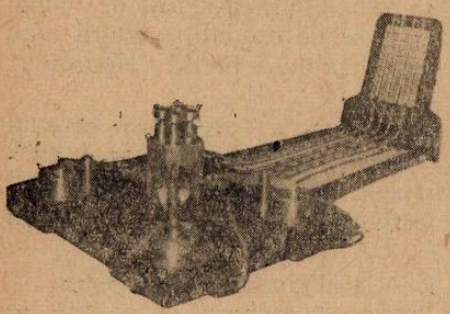


Fig. 2.

La aparatul de pilire manuală folosit de noi (vezi fig. 2) piesa ce se prelucrează este secționată — după acele de simetrie — în patru segmente independente care încheie un contur patrat sau în formă de cerc. Aceste segmente se sprijină pe cîte patru sisteme de pîrghii, care transmit mișcarea la alte patru tambure traductoare, pline cu un lichid colorat. Elevul urmărește vizual oscilațiile de nivel ale lichidului din tuburile capilare fixate pe un ecran gradat și se străduiește să obțină același nivel în toate tuburile. Distribuția forței de apăsare pe suprafața piesei, coordonarea mișcărilor sînt transpuse astfel vizual sub forma oscilațiilor lichidului în jurul unei linii stabilite pe ecran.

Pentru înregistrarea pilirii manuale — în scop de cercetare — se adaugă un chimograf pe care se obțin, cu ajutorul tamburelor Marey, graficele necesare.

Înregistrările efectuate pentru a stabili în ce măsură stăpînesc operația de pilire elevii din clasele experimentale au scos în evidență greșelile cele mai răspîndite în mișcările de muncă formate. Experimentarea aparatului de exercițiu este în curs de desfășurare, astfel încît prezentarea rezultatelor se va face cu un alt prilej.

Introducerea sistematică a exercițiilor speciale în procesul de instruire practică a elevilor poate accelera formarea deprinderilor, compensînd astfel „practica observativă“. Pe o asemenea linie își orientează colectivul nostru munca de instruire în producție la clasele IX—XI.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПО САМОКОНТРОЛЮ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Исходя из неблюдений, что процесс производственного обучения не может сводиться только к формированию узко действенных навыков, статья рассматривает возможность установления у учащихся привычки самоконтроля.

С самого начала, самоконтроль появляется под влиянием некоторых внешних требований, выдвинутых перед учащимся преподавателем-инструктором. Однако, на первый план не выдвигается педагогическая цель — развитие самоконтроля, а лишь практическая производственная задача: осуществление доброкачественного продукта. Эти внешние требования, выдвинутые перед учащимся преподавателем, вследствие упорной педагогической работы превращаются во внутреннме требования и становятся якобы собственностью учащихся

[1] *S. G. Ghellerștein*, op. cit., p. 340.

Предпосылкой развития привычки самоконтроля является формирование навыков метрич ского контроля и введение, в процессе практического обучения, чертежа и технологической карточки. В статье анализируется система работы, где чертёж и технологическая карточка становятся обычной принадлежностью труда в деле воспитания самостоятельности учащихся.

Внешне, процесс формирования привычки самоконтроля является процессом требований, выдвинутых преподавателем перед учениками. Психологический анализ выявляет значение сенсорной стороны практической деятельности. Путём упражнений, критерии контроля и упорядочения рабочего процесса принимают определённую форму, сенсорный контроль практической работы непосредственно усовершенствуется и приводит к шлифовке навыков, Этот процесс усовершенствования может быть ускорен посредством определённых упражнений, специально организованных в обычных усл виях практического обучения, а также в условиях „экспериментального моделирования.

LA FORMATION DES HABITUDES D'AUTOCONTROLE DANS LE PROCESSUS D'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLÈVES

(Résumé)

Prenant comme point de départ l'observation que le processus d'instruction dans la pratique productive ne peut pas être réduit à la seule formation d'habitudes étroites d'ordre pratique et opératif, l'étude analyse la manière dont se forme chez les écoliers une acquisition d'un caractère plus général : l'habitude de l'autocontrôle.

Initialement, l'autocontrôle apparaît sous l'influence des exigences extérieures que le professeur — instructeur met devant les élèves. Pourtant, sur le premier plan ce n'est pas l'objectif pédagogique (le développement de l'autocontrôle) qui apparaît, mais une tâche pratique, de production : la réalisation d'un produit de qualité. Ces exigences extérieures imposées aux élèves par le professeur se transforment, par suite d'un travail pédagogique persévérant, en exigences intérieures, devenant peu à peu des exigences propres des élèves.

Comme prémisses du développement de l'habitude de l'autocontrôle, on considère : la formation des habitudes du contrôle métrique et l'introduction de l'esquisse, ainsi que de la fiche technologique, dans le processus d'instruction pratique. Dans l'article, on analyse le système de travail grâce auquel l'esquisse et la fiche technologique deviennent des instruments habituels de travail et aiguisent l'esprit d'indépendance des élèves.

Envisagé de l'extérieur, le processus de formation de l'habitude de l'autocontrôle apparaît comme un processus d'intériorisation des exigences imposées initialement par le professeur. Mais l'analyse psychologique met en évidence l'importance du côté sensoriel de l'activité pratique. A la suite de l'exercice, se cristallisent les critères de contrôle et de réglementation du processus du travail, se perfectionne le contrôle sensoriel direct de l'activité pratique, qui mène à l'achèvement des habitudes. Ce processus de perfectionnement peut être accéléré à base d'exercices spécialement organisés dans les conditions ordinaires de l'instruction pratique et dans les conditions du „modelage expérimental".

CONTRIBUȚIA CĂRTURARILOR DIN ROMÎNIA LA VALORIFICAREA PRINCIPIILOR INOVATOARE ALE OPEREI „ORBIS PICTUS"

ȘTEFANIA ȘTIRBU

Pe bună dreptate celebrul manual ilustrat comenian „Orbis sensualium pictus" este considerat ca una din cele mai răspîndite lucrări ale literaturii pedagogice mondiale.

Avînd în vedere că „Orbis pictus" a fost conceput și elaborat de Komensky în timpul cînd se afla pe teritoriul principatului transilvănean ca invitat al familiei domnitoare Rakoczy, țara noastră a participat la consemnarea tricentenarului apariției acestei cărți, precum și a altor lucrări comeniene publicate în Opera Didactică Omnia. Printre altele au fost publicate două volume consacrate lui Komensky [1], în care, pe lîngă unele traduceri din lucrările marelui pedagog, au apărut și cîteva studii comenologice întocmite de cercetători ai istoriei pedagogiei, în frunte cu prof. dr. Stanciu Stoian.

Printre traducerile publicate din operele comeniene figurează și unele capitole din „Orbis pictus" [2]. Cîteva studii consacrate vieții și operei celebrului pedagog se disting prin aceea că marchează o cotitură față de lucrările publicate despre Komensky în Romînia sub regimul burghezo-moșieresc, în sensul că, pe lîngă o nouă interpretare, s-au făcut și primii pași către depistarea fondurilor documentare ale arhivelor, muzeelor și bibliotecilor noastre în vederea identificării unor scrieri rare ale lui Komensky, atît dintre cele publicate în țara noastră, cît și dintre cele apărute în străinătate.

Studiul de față este rodul continuării acestor cercetări.

★

Realizarea de către Komensky a planului său de a ilustra celebrul manual „Orbis pictus" tocmai în perioada cînd își desfășura activitatea sa rodnică pe teritoriul Principatului Transilvaniei (1650—1654) și contribuția directă și indirectă a unor factori importanți ai istoriei țării noastre la realizarea acestui plan demonstrează legăturile dintre gîndirea

[1] a) *J. A. Komensky (Comenius):* Comunicări prezentate la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice și traduceri din opera lui Komensky. Ed. de stat didactică și pedagogică, 1958.

b) *J. A. Komensky:* Texte alese cu studiu introductiv de I. Antohi, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1958.

[2] Idem, p. 177—196.

înaintată a marelui pedagog și dezvoltarea învățămîntului școlar de pe teritoriul patriei noastre. Publicarea uneia din primele ediții ilustrate ale acestui manual (1675) la Brașov dovedește și mai mult influența puternică exercitată de Komensky asupra cărturarilor ardeleni, care, din inițiativa lor proprie, au contribuit la dezvoltarea învățămîntului laic pe teritoriul Transilvaniei.

Nu mai puțin importantă este și contribuția acelor cărturari din Romînia care au depus eforturi în perioada următoare pentru valorificarea multilaterală a acestui manual în școlile din Transilvania, prin utilizarea diverselor lui metode inovatoare. „Orbis pictus" a cucerit o celebritate mondială nu numai în calitatea sa de manual, ci, în primul rînd, în calitate de material didactic ajutător, în vederea aplicării principiului intuitiv și a obținerii unui efect estetic în cadrul procesului didactic.

Dacă adaptarea oricărui manual la condițiile concrete istorice ale învățămîntului dintr-o anumită țară cere un efort creator din partea cărturarilor care își asumă sarcina grea a realizării acestei misiuni, apoi într-o măsură și mai mare iese în evidență contribuția creatoare a acestor cărturari cînd este vorba de un material didactic vizual ajutător și îndeosebi cînd se pune problema introducerii pentru prima dată a unei metode noi.

Contribuția cărturarilor din Romînia la valorificarea principiilor inovatoare ale lui „Orbis pictus" o vom trata în lumina evoluției învățămîntului tuturor naționalităților conlocuitoare ale Transilvaniei. Totodată, vom încerca să rezolvăm o problemă arzătoare pentru istoria pedagogiei țării noastre. Se pune întrebarea : un asemenea manual, care — fapt fără precedent în istoria învățămîntului mondial — a fost elaborat prin contribuția directă și indirectă a atîtor factori de seamă ai istoriei patriei noastre și care a cucerit toate școlile lumii, putea să cucerească întregul glob, dar să ocolească numai școala în care învățau copiii romîni ?

O cercetare mai atentă dovedește că acest manual a prins rădăcini puternice și în școala în care învăța populația romînească din Transilvania.

Fratele mai mare al acestui manual — „Ianua" — redactat în limba latină, la conținutul căruia au fost adaptate toate ilustrațiile din „Orbis", a fost editat pentru prima dată în Transilvania, încă în 1634, la Alba Iulia. Începînd din secolul al XVII-lea, apoi în continuare pînă în secolul al XIX-lea, acesta a fost publicat în numeroase ediții speciale, adaptate școlilor ardelene. De același succes s-a bucurat în școala ardeleană celălalt manual comenian — „Vestibulum".

Pentru ilustrarea conținutului acestor manuale a fost recomandată chiar de Comenius folosirea de către profesori măcar a unui singur exemplar al unui album de tipul lui „Orbis" pentru o clasă întreagă. Precum se știe, conform recomandării marelui pedagog, clasa trebuia să fie divizată în grupe compuse din zece elevi care învățau sub îndrumarea unui monitor. Aceste ilustrații serveau ca model pentru ca elevii să se exerseze în desenarea schiței obiectelor pe care trebuiau să le învețe. Avînd deja la dispoziție ediția din 1675 a lui „Orbis" ilustrat și recurgînd probabil la acest procedeu, dascălii din Sibiu au inițiat, în 1684, editarea chiar a manualului „Orbis", fără ilustrații, la un preț mai accesibil. E de

remarcat însă că această ediţie a apărut numai în traducerea maghiară şi germană.

Indiferent de cauza care a împiedicat traducerea lui „Orbis" şi în romîneşte (poate că noi nu avem ştire despre ea) [1], din numeroasele ediţii asemănătoare neilustrate, publicate ulterior la Sibiu, în 1689, la Cluj, în 1698, la Braşov, în 1703 şi apoi iar la Sibiu, în 1722 şi 1738, rămîne de presupus că procedeul de a se limita la metoda de a folosi exemplarul dascălului, ca ilustraţie separată de manualul destinat elevilor, a cunoscut o răspîndire generală şi presupunem că a fost utilizat şi la instruirea elevilor romîni.

Va reieşi din cele ce urmează că această metodă are o importanţă hotărîtoare pentru urmărirea modului de folosire a lui „Orbis" în instruirea copiilor romîni. În cazul instruirii copiilor romîni, explicaţia orală, romînească, pe baza manualului latin „Ianua" sau „Vestibulum", trebuia neapărat să fi fost însoţită de ilustrarea temei cu ajutorul lui „Orbis" publicat cu gravuri. Ca dovadă că însuşi manualul „Orbis" a fost cunoscut şi folosit de către elevii romîni este, printre altele, faptul că acest manual a fost introdus, la fel ca în toate celelalte aşa-zise şcoli particule calvine maghiare şi în şcolile particule calvine romîneşti înfiinţate încă la începutul secolului al XVII-lea [2]. Asemenea şcoli particule romîneşti, adică subordonate unui colegiu de învăţămînt mediu, au funcţionat la Lugoj, Caransebeş, Haţeg şi Sighet. Ele au fost puse în slujba răspîndirii calvinismului printre romîni şi astfel s-au bucurat de sprijinul oficialităţilor. Programul de învăţămînt al acestor şcoli, în 1667, prevedea următoarea diviziune şi manuale pentru clasele elementare: clasa I în 3 grupe — învăţarea abecedarului, silabisirea, citirea; clasa a II-a — manualul de limbă al lui Comenius pentru începători; clasa a III-a — manualul de limbă al lui Comenius pentru cei avansaţi [3]. Printr-o lege a lui Gavril Bethlen, din

[1] Menţionăm că actele de care dispune literatura ştiinţifică bibliografică în general şi comenologică în special despre ediţiile ardelene ale lui „Orbis pictus", nu pot fi considerate complete. Printr-o activitate susţinută, diverse lucrări bibliografice şi reviste de specialitate au semnalat, în decursul unei perioade de aproape un secol, numeroase ştiri despre diverse ediţii, în parte pierdute, în parte necunoscute, ale acestei opere. Totuşi, chiar şi în lucrarea cea mai cuprinzătoare a cărţii vechi translivănene, în celebra operă a lui Szabó Károly „Bibliioteca veche maghiară", nu este menţionată ediţia din 1722, de la Sibiu, a lui „Orbis pictus" şi a rămas nesemnalată pînă şi în ultimul indicator bibliografic comenian publicat în 1957 de Bakos Iozsef. Unicatul acestei ediţii, apărută fără ilustraţii, se găsea un timp în colecţiile Muzeului ardelenesc din Cluj şi în prezent se află în Biblioteca universitară din aceeaşi localitate. Deşi fondul de cărţi al muzeului, trecut, cu prilejul reorganizării instituţiilor culturale în patrimoniul acestei biblioteci, se păstrează în cadrul colecţiei speciale a cărţii rare, totuşi, exemplarul descoperit de noi a ajuns în fondul general al cărţilor şi proveniența lui a fost identificată numai după stampila muzeului de pe foaia cu titlu a volumului. Menţionăm, de asemenea, că o traducere romînească a manualului comenian „Ianua" este semnalată în lucrarea lui Szombothy K. „A. gyulafehèrvarinagyeujedi fötanoda története", Alba-Iulia, 1856, p. 49.

[2] Prof. *L. Bologa* menţionează folosirea acestor manuale în şcoala romînă, însă numai pentru învăţarea limbii latine; vezi I. A. Komensky şi şcoala romînească în Ardeal, în vol. I, J. A. Komensky, 1958, p. 157.

[3] A magyar nevelés története... Bp. 1960, p. 27.

prima jumătate a secolului al XVII-lea, s-a acordat dreptul de a frecventa școlile[1] și fiilor de iobagi romîni, dacă voiau să ajungă dieci, dascăli sau preoți. Tineretul romîn putea astfel să pătrundă și în colegiile reformate din Alba Iulia, Aiud, Baia - Mare, Cluj, Făgăraș, Oradea, Tîrgu Mureș etc.

Inevitabilitatea folosirii lui „Orbis" în învățămîntul romînesc poate fi dedusă din datele de care dispunem despre principiile de organizare și modul de funcționare a școlii calvine romîne și maghiare din orașul Făgăraș. Fiindcă orașul Făgăraș făcea parte din domeniul posedat de văduva principelui Gheorghe Rákóczy I, Susana Lórántffi, ordinul cu privire la înființarea școlii romînești din această localitate a fost semnat de dînsa, în 1657[2]. Școala cu limba de predare romînă fusese înființată alături de școala maghiară „pentru ca elevii romîni să învețe ungurește și să-și poată însuși mai ușor scrierea maghiară și latină și în schimb să poată învăța romînește și elevii maghiari, cărora le va plăcea să vorbească și să scrie în limba romînă.... Copiii care, spre a învăța mai mult, vor să treacă la școala latinească.... vor putea fi promovați ca vizitatori și admiși la școala superioară"[3].

În școala calvină romînească se învăța „Abecedariul", „catehismul", se explica „Psaltirea" și „Testamentul Nou", textul de la Bălgrad, se învățau cîntările de la Caransebeș și Lugoj[4]; de asemenea, în conformitate cu hotărîrea sinodului calvin din 1648, ca și în toate celelalte școli elementare și aici se învăța și după manualele comeniene „Vestibulum" și „Ianua", iar pe baza programului din 1667 li s-a adăugat „Orbis pictus".

Precum se vede, aici erau folosite ca manuale operele comeniene și cărțile romînești tipărite la Alba Iulia, în primul rînd cea editată de Ștefan Fogarași cu litere latine, în aceeași tipografie unde au fost elaborate și primele stampe ale lui „Orbis pictus".

În regulamentul școlii se prevede: „Școala romînească să fie alături de școala maghiară... romînii să aibă aparte săli de învățămînt distractiv ludirrium (ludirrium = noțiunea comeniană a sălii de clasă) și curte, dar astfel ca prin ușă comună să fie asigurate reuniunile comune; ambele sînt obligate să conviețuiască în frumoasă unitate. În caz contrar, împricinați, pe măsura vinovăției să fie pedepsiți"[5]. Reținem că introducerea principiului estetico-intuitiv, prin care se imprimă învățămîntului un caracter distractiv, se consfințește prin identificarea clasei cu ludirrium. Remarcăm, de asemenea, că de repetate ori paragrafele

---

[1] Ibidem.

[2] Regulamentul și legea școlii romîne din Făgăraș. După copia din Registrul bisericii reformate din Făgăraș, 1715—1772 nr. I. c., pp. 47—51.

[3] Ibidem.

[4] *N. Iorga:* Istoria învățămîntului romînesc, București, 1928, p. 54.

[5] Urmînd sugestia dată de conf. univ. T. Truțer de a verifica la arhiva parohiei din Făgăraș fidelitatea textului regulamentului publicat de N. Iorga, față de exemplarul păstrat aici, am constatat atît omiterea tendențioasă a celor mai democratice prevederi ale regulamentului în extrasul publicat în romînește, cît și greșeli fundamentale în indicarea izvorului după care se publică copia textului în ungurește. Pe această cale mulțumim tov. T. Truțer pentru sugestia prețioasă dată în această problemă.

regulamentului prevăd că dispozițiile cu privire la ordinea interioară, metodele de instruire și privilegiile date în prealabil școlii maghiare, sînt valabile și pentru școala romînească, iar capitolele textului de față se referă îndeosebi la probleme care nu se ridică în practica școlii maghiare.

Avînd în vedere că școala maghiară a fost situată în clădirea vecină cu cea romînească, este greu de presupus că ilustrațiile cu caracter estetico-intuitiv din „Orbis pictus", la sprijinul cărora erau obligați să recurgă dascălii la învățarea literelor în prima școală, să nu fi fost folosite pentru înlesnirea învățării acelorași litere în școala vecină, unde dascălii aveau exact aceleași obligații. Desigur, la fel se pune problema și în „ludirrium-urile" mai avansate ale școlii elementare, unde explicația romînească la „Vestibulum" și „Ianua" putea să însoțească la fel de bine ilustrațiile comeniene ca și în ludirrium-urile maghiare. Se pare că este și mai evident că în școala latină, în care învățau împreună copii romîni și unguri, pentru a transforma clasa în ludirium, textele din „Ianua", trebuiau în mod firesc să fi fost ilustrate cu stampele din „Orbis pictus", fie din cele două ediții brașovene (1675), fie din edițiile apărute în alte orașe. Numai în secolul al XVIII-lea, în afară de edițiile vieneze, „Orbis pictus" a apărut de cinci ori la Bratislava, de trei ori la Buda și de cîteva ori în alte orașe.

Ținînd seama de faptul că inițiatorul școlii de la Făgăraș a fost aceeași Susana Lórántffi, care a pus la dispoziția lui Komensky școala de la reședința ei din Șárospatak pentru a pune în aplicare aici principiile didactice comeniene, este firesc ca ea să fi cerut utilizarea acelorași principii și în primul rînd a manualelor marelui pedagog și la Făgăraș.

„Orbis pictus" putea să circule aici nu numai pentru servirea claselor paralele romîno-maghiare sau a claselor superioare latine, dar și pentru inițierea în metoda intuitivă a dascălilor romîni din satele ținutului Făgăraș. În conformitate cu un alt ordin oficial, „grămăticii din ținut erau datori să urmeze aceste cursuri" [1]. Ei au fost obligați să vie de pretutindeni să învețe, sub amenințarea că, în caz contrar, vor fi scoși din posturile lor și puși din nou în stare de iobăgie.

O dovadă suplimentară despre folosirea manualului „Orbis pictus" pentru instruirea copiilor romîni ne servește prezența acestei lucrări în inventarul bibliotecii cărturarului umanist romîn — Mihail Halici. Acest renumit cărturar a fost detașat de către colegiul din Aiud la școala din Orăștie în anul 1667, tocmai fiindcă aici învățaseră mulți elevi romîni și a rămas rectorul școlii cîțiva ani. După moartea sa în străinătate (la sfîrșitul secolului se găsea la Londra), în conformitate cu testamentul său din 1674, biblioteca și o parte a averii sale au trecut în posesia școlii reformate din Orăștie. Din cele peste 10 lucrări comeniene, de care el s-a folosit în practica sa didactică, două s-au păstrat la Biblioteca Institutului Teologic Protestant din Cluj. O mare importanță prezintă lucrarea „Eruditiones scholasticae", a cărei a doua parte (In Ianuam

[1] *N. Iorga:* Op. cit., p. 54.

Lingvae Latinae) se deosebește în multe privințe de exemplarul unicat aflat în Muzeul Național din Budapesta. De importanță excepțională este și exemplarul „Pansophiae Prodromus". Bibliotecarul erudit al institutului, Galfi Zoltan, ne-a atras atenția că pe acest exemplar este scrisă de Komensky următoarea dedicație: (Dona datur Iohan A. Comenius) Amico et fratri in Christo Dilecto (Ioanni Zilizi... Auctor A. I.) Londini 1642... 14 die Iunii. Faptul că Halici a intrat în posesia acestei cărți pînă în 1674 ne permite să presupunem că încă din timpul prezenței sale în Transilvania el a întreținut legături nu numai cu discipolii transilvăneni ai lui Komensky, ci și cu cercul de prieteni ai marelui pedagog din Anglia. Fără îndoială, Halici a exercitat o influență puternică asupra colegilor săi din școlile românești, cu care învățase împreună la Colegiul din Aiud (vezi precizări importante în studiul lui Musnai L. „Date noi privitoare la viața și testamentul lui Mihail Halici", în „Nyelv és irodalomtudományi közlemények", nr. 1 — 2/1960, p.p. 56—81).

Printre membrii corpului didactic de aici figurează „Mihai Silvasi, învățătorul școlii românești din Făgăraș"[1] și Nicolai Kis din Also-Misztotfalu, viitorul editor și tipograf al ediției clujene a lui „Orbis pictus". Nu știm dacă acesta din urmă a lucrat la școala românească sau maghiară. Este însă de presupus că, tocmai fiindcă cunoștea limba română, fusese detașat de la colegiul din Aiud la școala din Făgăraș. Originea lui din regiunea Baia Mare, satul Alsó-Misztótfalu[2] (Tăuții de Jos), unde majoritatea populației pînă și în timpul dualismului austro-ungar și la recensămintele oficiale, continua să se declare de naționalitate română[3] și, mai ales, faptul că pe „Orbis pictus" editat de el nu figurează prenumele lui sub forma maghiarizată (Miklos) sau latinizată (Nicolaus), ci simplu Nicolai, arată că el nu numai că cunoștea limba română, dar că nici după ce devenise cărturar de renume internațional, n-a renegat mediul românesc din care provenea.

Aceste date sumare despre legătura nemijlocită a școlii din Făgăraș cu personalități marcante (Susana Lórántffi, Nicolai Kiș etc.), care au contribuit din plin, la înzestrarea școlilor cu „Orbis pictus", confirmă și mai mult faptul că ilustrațiile acestui manual au fost folosite chiar și în lipsa textului românesc, pentru a imprima un caracter estetico-intuitiv învățămîntului în ludirrium-urile ambelor școli din localitate. Nicolai Kis (Tótfaluși) a fost printre primii care au reînceput editarea manualelor comeniene în Transilvania în timpul stăpînirii habsburgice și a desmățului reacțiunii catolice în această provincie, publicînd în 1695 manualul „Ianua" și în 1698 „Orbis pictus" neilustrat, exact cu aceeași titulatură cu care a apărut cu zece ani în urmă la Sibiu. Apariția aproape concomitentă a celor două manuale și menținerea titulaturii vechi, puse în circulație pentru prima oară cu prilejul inițierii metodei îmbinării didactice a exemplarului neilustrat cu cel ilustrat al lui „Orbis", ne sugerează și mai

[1] Analele Institutului de Istorie Națională, Cluj, nr. VIII, 1936—1938, p. 584.

[2] *Firtinger Károly:* Hazánk Könyvnyomtatói Hunyadi Mátyás indejétöl 1848—49 Grafikai Szemle, 1893, p. 119.

[3] *Moldovan S.* și *Togan B.:* Dicționarul numirilor de localități, Sibiu, 1919, p. 239.

mult ideea că acest procedeu metodic a fost folosit în continuare. Totodată, în ediția nouă remarcăm schimbări radicale, mai ales din punct de vedere ortografic. Aceste schimbări, inițiate și introduse pentru prima dată în scrisul maghiar de Nicolai Kis, au importanță și pentru evoluția tipăriturilor românești, fiindcă, în acel timp (precum am văzut mai sus în publicațiile lui Ștefan Fogarasi) ortografia maghiară era aplicată în mod fidel în scrisul românesc, cu litere latine.

Spiritul de inițiativă, curajul și talentul cu care a fost înzestrat din belșug i-au asigurat lui Nicolai Kis un succes strălucit într-o anumită etapă a vieții lui, ca mai tîrziu, din cauza dîrzeniei și consecvenței cu care a luptat în favoarea ideilor progresiste în domeniul culturii și învățămîntului, să ajungă într-o mizerie cumplită. Pe de o parte, dorința de a continua opera predecesorilor săi formați la școală comeniană, pe de altă parte, lupta sa antifeudală l-au îndemnat să promoveze învățămîntul laic la noi.

În anul 1698, cînd a trebuit să înfrunte mari griji materiale, copleșit fiind de umilințe și suferințe spirituale, a găsit totuși mîngîiere în faptul că a reușit să tipărească, printre ultimele realizări laice ale sale, „Orbis pictus" al autorului acelor manuale după care învățase el însuși carte în copilăria sa.

Despre starea vitregă în care ajunsese în acest an vestitul cărturar ardelean vorbește un document rămas ascuns în decursul secolelor în arhiva colegiului reformat din Cluj. Este vorba de un memorandum compus din șapte puncte, înaintat de Nicolai Tótfalusi forurilor superioare eclesiastice în vederea găsirii unei soluții pentru ca în ultimii ani ai vieții lui zbuciumate să nu fie lăsat muritor de foame și totodată experiența lui valoroasă în arta de a grava litere tipografice să poată fi transmisă unui urmaș capabil să continue opera sa în folosul patriei. Acestui memorandum îi este anexată și rezoluția dată ca răspuns în ordinea enumerării celor șapte puncte, din care se desprinde cruzimea și cinismul egoist al guvernatorului Banffi, care n-a acceptat ca după acapararea averii cărturarului (printre care și o moară), să-i asigure măcar o cantitate de grîu stabilită dinainte, pentru a-i satisface necesitățile zilnice de hrană, ci a decis ca din uiumul morii, după felul cum va varia anual cantitatea de cereale strînsă, doar jumătate să-i revină lui Nicolai Tótfalusi, iar restul să intre în hambarele guvernatorului. Rezoluția este semnată la 25 octombrie 1698 de Nicolaus Bethlen, la Alba Iulia [1].

Cu privire la contribuția cărturarilor ardeleni la valorificarea didactică a lui „Orbis pictus" trebuie să mai menționăm încă unele amănunte cu privire la activitatea clujenilor în această direcție.

În tipografia unitară din Cluj, aflată în posesia văduvei lui A. Lengyel, în anul 1699, meșterul acestui atelier, fostul ucenic și colaborator al lui Nicolai Kis Totfalusi, Michael Heltzdörfer [2], a tipărit o nouă ediție a manualului comenian „Vestibulum". Colaborarea dintre Nicolai Tótfalusi

[1] Acest important document nu este nici măcar menționat în culegerea apărută în 1954 cu titlul „M. Tótfalusi Kis Miklos", cu o introducere a lui Tordai Zádor.

[2] *Mistótfalusi Kis Miklós:* Maga mentsége, Budapest, 1952, p. 164.

și Michael Heltzdörfer se dovedește prin mai mulți factori: amîndoi au participat la reeditarea nu numai succesivă, dar și într-o anumită ordine didactică (după criteriul voluminozității descrescînde), a lucrărilor comeniene, imediat după instaurarea dominației habsburgice; s-au evidențiat ca militanți împotriva catolicismului; au fost și tovarăși de suferință în ultimii ani ai prezenței lor la Cluj; în anul 1702, cînd primul a murit în mizerie, dar încununat cu o aureolă legendară de către contemporanii săi, care l-au asemănat cu pasărea phoenix, socotind că numai o dată la 500 de ani se naște un asemenea corifeu al culturii [1], al doilea a părăsit Clujul și prima carte pe care a scos-o de sub tipar la Brașov, în anul 1703, a fost o nouă ediție a lui „Orbis pictus" neilustrată, care diferă de exemplarele anterioare brașovene și sibiene, semănînd însă perfect cu cea clujeană, fiind copia exactă a ediției tipărite de către Nicolai Kis (Tótfalusi).

Pe foaia interioară a copertei unor exemplare ale acestor ediții ale lui „Orbis pictus" găsim nu numai însemnarea unor nume românești, dar chiar și mențiunea „Ex libris" a unui posesor român. Un asemenea „Ex libris: Petru Bodilă" se găsește pe un exemplar al ediției lui Nicolai Tótfalusi. Existența la Sibiu a acestui exemplar a rămas nesemnalată în evidența bibliografiei cărților vechi maghiare editată de Academia Ungară; acesta a fost descoperit recent, în urma cercetării noastre în colecțiile vechi ale bibliotecii orășenești din localitate.

Acești editori ai lui „Orbis pictus" au contribuit la promovarea culturii în rîndurile românilor din Ardeal nu numai prin faptul că aceste manuale au ajuns să fie folosite de elevii români alături de copiii populației naționalităților conlocuitoare, ci și prin atitudinea lor constructivă și de sprijin nemijlocit acordat unor inițiative românești în domeniul răspîndirii cunoștințelor laice.

În lista de evidență a tipografilor brașoveni numele lui Michael Heltzdörfer este menționat cu data 1703—1739 [2]. În realitate, în anul 1714 ei au plecat la Sibiu [3]. Aici a deschis o tipografie în asociație cu Barth I., primul reprezentant al unei renumite familii de tipografi din Sibiu. Heltzdörfer a lucrat la Sibiu pînă în 1717 [4]. După această dată s-a întors la Brașov, unde a tipărit numeroase ediții noi ale manualelor comeniene. Totodată, și atelierul înființat de el la Sibiu a continuat să tipărească manuale comeniene, printre care și „Orbis pictus" din 1722 și 1738, iar apoi, în a doua jumătate a secolului al XVII-lea, baronul Brukenthal „a putut obține pentru tipograful Petru Barth privilegiul de a tipări cărți pentru supușii de credință grecească neunită, în limbile română și slavă" [5].

De astă dată, însă, nu mai e vorba de o tipografie destinată tipăririi în mod precumpănitor a cărților bisericești, ci de una care se profilează

---

1 *Pápai-Páriz Ferencz:* Erdélyi fèniks, Bod Pèter kiadása, 1766, pct. 1.
2 *Tontsch H.:* Die Honteruspresse in 400 Jahren, Brașov, 1933.
3 *Firtinger K.:* Hazánk Könyvnyamtatói, Grafikai Szemle, 1893, p. 100.
4 Idem, p. 136.
5 *C. A. Stoide:* Contribuții la Istoria tiparului românesc în Brașov în sec. al XVIII-lea, Luceafărul de ziuă, nr. III, 1956, p. 135.

în direcţia publicării cărţilor şcolare. Se constată această nouă orientare din următoarea recomandaţie, care figurează adeseori pe foaia de titlu a cărţilor apărute aici: „Petru Barth, cesaro-crăescul privilegiatul tipograf al cărţilor celor *scholostice* (sublinierea noastră Şt. Şt.) neunite romîneşti" [1].

Dar contribuţia lui Michael Heltzdörfer la dezvoltarea culturii laice romîneşti nu se rezumă doar la această contribuţie indirectă a lui în favoarea înjghebării unui factor al viitoarelor manuale romîneşti. El a sprijinit şi în mod nemijlocit iniţiativa unui dascăl romîn, Petcu Şoanul din Braşov, de a tipări, după modelul editat de un doctor kievean, primele calendare romîneşti, în anii 1731—1733. În aceste calendare, pe lîngă capitolele care tratează socoteala anilor şi lunilor, un capitol întreg este consacrat problemelor agriculturii [2]. Departe de noi gîndul de a considera de natură pur laică calendarele din acele timpuri, după cum nici manualele nu puteau evita o anumită influenţă religioasă. Dar atît primele, cît şi ultimele, în mod precumpănitor au servit nevoilor practice ale societăţii şi tindeau spre debarasare de misticism.

Este îmbucurător că în Transilvania, la una din primele manifestări de răspîndire a cunoştinţelor laice romîneşti, exprimate prin mijloacele tiparului, se împletesc laolaltă spiritul inventiv creator al unui simplu dar entuziast cărturar romîn şi ideile practice, adevărat, cam ademenitoare, în domeniul calculelor calendaristice, ale unui iscusit doctor rus kievean, cu efortul neobosit al unui şir întreg de meşteşugari, cărturari, germani şi unguri, care au lucrat alături de colegii lor romîni în decursul multor decenii. Aceştia din urmă s-au evidenţiat prin fidelitatea lor faţă de cauza nobilă a răspîndirii manualelor şcolare în rîndurile populaţiei însetate de dorinţa de a învăţa. În balanţa lor de activitate creatoare se plasează pe loc de frunte şi predarea din mînă în mînă a acelei făclii luminoase pe care o reprezenta „Orbis pictus" a lui Komensky în domeniul instruirii numeroaselor generaţii de vîrstă şcolară.

Am ajuns astfel la acea perioadă în istoria culturii ardelene cînd dirijarea înzestrării şcolilor cu manuale încetează să fie lăsată pe seama iniţiativei creatoare a dascălilor din şcoli şi a editorilor învăţaţi din atelierele tipografice. Se păstrează din trecut doar influenţa forurilor bisericeşti în orientarea acestor treburi, la care se adaugă şi sentinţele cancelariei împărăteşti. Era însă deja pregătit terenul, în Imperiul Habsburgic în general şi în Transilvania în special, pentru ca manualele comeniene să nu poată fi scoase din uzul şcolar.

În 1755 cancelaria imperială, pe baza proiectului întocmit de Marx Graczian, a difuzat ordinul dat profesorilor cu privire la manualele obligatorii pentru şcolile din Imperiul Habsburgic. În acest document, după ce este menţionată constatarea că a eşuat încercarea de a învăţa limba latină prin folosirea din primele clase a unor cărţi bisericeşti sau a unor texte clasice, găsim următorul ordin categoric: „în primele 3

[1] *Bianu — Hodoş:* Bibliografie veche romîneoscă, vol. II, p. 327.
[2] *Tomescu Mircea:* Calendarele romîneşti 1733—1830, Bucureşti, 1957, p. 13.

clase să dăm scriitori latini noi în mîinile elevilor: Orbis pictus a lui Comenius, și povestiri ușoare" [1]. S-a ajuns astfel la o anomalie stridentă: imperiul reacționar habsburgic, împreună cu monstruosul ordin iezuit, concomitent cu lupta aprigă împotriva sistemului didactic progresist comenian, pentru a imprima învățămîntului un caracter distractiv, a fost nevoit să dispună utilizarea din plin a principiului estetico-intuitiv al lui „Orbis pictus". Avînd nevoie atît pentru biserică, cît și pentru treburi administrative, de cunoștințe temeinice în domeniul limbii latine, tineretul nu putea fi frustrat de manualele care au asigurat cea mai rapidă, frumoasă și temeinică însușire a acestei limbi.

În pofida unor noi și noi restricții în privința școlarizării populației asuprite, nu puțini copii romîni au pătruns în școlile latine în timpul dominației habsburgice. Faptul că elevilor cu limba maternă romînă le-a fost relativ mai accesibilă limba latină, precum și tendința de a pregăti un aparat de nădejde pentru biserica greco-catolică unită, — au constituit unii din factorii importanți care au înlesnit prezența în număr mare a romînilor în aceste școli. Statisticile liceului Gh. Lazăr din Sibiu, întocmite parțial și pentru secolul al XVIII-lea, sînt grăitoare în privința componenței naționale a elevilor, încă în timpul cînd școala se afla sub îndrumarea exclusivă a iezuiților. Este de reținut și faptul că întîlnim aici elevi romîni din toate orașele principale ale Transilvaniei [2].

Cercetările în arhivele locale ale clerului catolic dezvăluie existența în acest timp și a unui număr apreciabil de școli primare romînești aflate sub îndrumarea bisericii greco-catolice. Astfel, „în 1748 numai la Oradea și regiunea Bihor în cele treisprezece școli ale romînilor uniți au învățat aproximativ șase sute de tineri" [3]. În aceste împrejurări, „Orbis pictus" a servit nemijlocit la instruirea copiilor romîni și în mod empiric dascălii au valorificat principiul estetico-intuitiv al acestui manual. Pentru înzestrarea dascălilor au fost publicate, în secolul al XVIII-lea, pe întregul teritoriu al monarhiei habsburgice, la intervale de timp mai mari decît manualele comeniene neilustrate, noi și noi ediții ale „Orbis"-ului ilustrat. „Prin acest procedeu s-a urmărit și de astă dată folosirea „Orbis"-ului ilustrat ca material didactic vizual pentru manualele comeniene neilustrate.

Cu excepția tipăriturilor sibiene, lucrarea „Vestibulum", publicată la Cluj, în 1743, de Alexandru O. Szathmàri [4], reprezintă ultima tipăritură transilvăneană a manualelor lui Komensky, pînă la sosirea circularei prin care se legiferează folosirea lor.

---

[1] *Finànczy Ernö:* A Magyarországi közoktatás története Mária Terèzia korában, vol. II, Budapest, 1902, p. 65.

[2] *Ion Stanciu:* Istoricul Liceului Gh. Lazăr din Sibiu, 25 ani de la întemeierea lui, Sibiu, 1942.

[3] Arhiva episcopiei catolice Oradea, Concept datat: Oradea 1748. Locul zilei și al lunei este lăsat liber. Vezi și *Bunyitai V.* „Romînii din regiunea Bihor și unirea religioasă", pag. 59.

[4] Un exemplar al acestei ediții se găsește în Muzeul Brukenthal din Sibiu.

Iniţiativa lui Sz. N. Pop Istvan continuă pe cea a predecesorului în direcţia elaborării şi tipăririi în spiritul comenian al unor cărţi şcolare cu caracter pur laic, ca de exemplu manuale de geografie, şi mai ales a unor abecedare pentru populaţia conlocuitoare de diverse limbi. Astfel, în 1754, la Carei [1], el a început tipărirea unui abecedar cu litere chirilice „pentru băieţi şi fete", destinat nu numai pentru învăţămîntul populaţiei ruthene, ci pentru toţi locuitorii de credinţă greco-catolică unită [2], deci inclusiv pentru instruirea copiilor romîni [3]. La realizarea acestor năzuinţe ale sale a cerut sprijinul lui Olşavszky Manó, episcopul unit de la Munkacevo şi al unor tipografi din Lvov. Din aceste oraşe a procurat literele de tipar necesare pentru amplificarea iniţiativei de care a dat dovadă prin tipărirea abecedarului de la Carei, în 1754 [4].

Acest modest cărturar ardelean era ameninţat să aibă o soartă nenorocită, similară cu a lui Nicolai Kis Tótfalusi, de la sfîrşitul secolului al XVII-lea, din cauza persecuţiilor îndreptate împotriva lui de către episcopul Barkoczy Ferencz de la Eger.

Represiuni, persecuţii şi numeroase eşecuri au însoţit strădaniile cărturarilor care, cu un entuziasm nestăvilit, au preluat în mod consecutiv iniţiativa introducerii fie a manualelor comeniene, fie a celor inspirate din ideea comeniană de a răspîndi învăţămîntul în limba maternă. Eforturile tipografului Martin Maior şi ale meşterilor săi care au lucrat la tipărirea primului model al lui „Orbis pictus" la Alba- Iulia în 1653 (descrise într-un capitol al lucrării de faţă aflat în manuscris) nu au fost stimulate şi sprijinite pentru ca opera lor să înregistreze un succes deplin. Preluarea iniţiativei acestora de către N. Molitor în 1675 şi continuarea efortului de către urmaşii săi cerea multe jertfe din partea lor. Un adevărat calvar a fost îndurat de cărturarii care şi-au asumat iniţiativa de a înzestra elevii cu manuale laice de tipul lui „Orbis pictus". Începînd de la Nicolai Kis, prin Michael Heltzdörfer, pînă la Sz. Pop István, toţi aceştia au fost crunt persecutaţi, fiindcă au cutezat să introducă idei progresiste în activitatea didactică.

Merită să fie menţionat că din împrumut de bani, Sz. N. Pop a cumpărat şi a adus la Carei tiparniţa atelierului Brewer din Levoca. Este vorba de tiparniţa cu care a fost înzestrat acel atelier ce s-a evidenţiat în comparaţie cu toate celelalte ateliere ale oraşelor, ajunse ulterior

---

[1] *Éble Gábor:* Egy magyar nyomda a tizencyolczadik században, Grafikai Szemle, 1891, p. 157.

[2] Idem, p. 158.

[3] *O. Ghibu:* „Istoria literaturii didactice romineşti", Bucureşti 1916; aci nu vorbeşte nimic despre existenţa acestei bucoavne, cu toate că ea a fost semnalată de Éble G. încă la sfîrşitul sec. al XIX-lea.

[4] Prima ediţie a abecedarului a apărut la Cluj, în 1746 şi a fost semnalată de Dr. Gh. Bran în Graiul Maramureşului nr. 94 din 30 mai 1935, p. 3, nr. 12 (a doua listă) ca existentă la biserica din comuna Brebeşti. Traducerea textului slav după latină: „Elementa puerilis institutionis in lingua latina" (Începutul alfabetului pentru copii, pentru învăţătură în limba latină). Din porunca şi cheltuiala iubitorului de Dumnezeu kir Mihail Manuil Olsavszky... (*D. Bogdan:* Contribuţiuni la bibliografie veche, Bucureşti, 1938, p. 9—10; *Bianu:* op. cit., vol. IV, Bucureşti, 1944, p. 58).

sub dominația habsburgică, prin cel mai mare număr de tipărituri comeniene, în total în număr de 54.

Un lucru este demn de reținut din istoria tipografiei din Carei în legătură cu subiectul articolului nostru, și anume că tiparnița lui Brewer n-a servit numai pentru a da viață ediției lui „Orbis pictus" din 1685 ilustrate de Bubenka, ci a dat viață și unei curajoase și meritorii inițiative de a înzestra copiii de diverse limbi materne din Transilvania cu manuale adaptate specificului acestor naționalități.

Considerăm, că ar merita să fie studiate mai amănunțit legăturile tipografiei din Carei cu cunoscutele centre ale culturii ucrainene-Munkacevo și Lvovul. În cadrul articolului de față, tratînd doar tangențial aceste aspecte referitoare în mod indirect la subiectul tratat de noi, nu putem acorda mai mult spațiu acestei probleme interesante a istoriei pedagogiei romînești.

De asemenea, renunțăm la urmărirea, în continuare, a contribuției directe sau indirecte a unor cărturari de pe teritoriul Romîniei de astăzi la valorificarea empirică a principiului estetico-intuitiv al minunatei creații comeniene „Orbis sensualium pictus". De la mijlocul secolului al XVIII-lea nu prea ne mai întîlnim cu personalități care, concomitent, să fie și meșteri tipografi, și cărturari, cum au fost cei menționați mai sus. Inițiativa acestora, transpusă în viață în mod empiric, va fi reluată pe plan teoretic de oameni de știință romîni, la sfîrșitul secolului al XIX-lea.

★

În secolul al XIX-lea, în locul manualelor latine și al celor traduse dintr-o limbă sau alta, apar și în Transilvania din ce în ce mai multe calendare și cărți școlare originale. Influența lui „Orbis pictus" în aceste manuale ar trebui depistată pe alte căi și cu alte procedee de cercetare. În această privință ne mulțumim să cităm o constatare interesantă cu privire la cărticica cunoscutului pedagog romîn Grigore Pleșoianu „Abecedar înlesnitor pentru învățătura copiilor", apărut în 1828, cu unele ilustrații gravate. „În timp ce bucoavnele, prin conținutul lor, nu erau decît o pregătire pentru folosirea cărților religioase de ritual — aveau deci un caracter limitat și mistic — abecedarul lui Pleșoianu introduce pe copil în viață..... Dar abecedarul lui Pleșoianu este și altcumva nou, cu totul nou. După cunoștința noastră, el se apropie pentru prima dată la noi de abecedarul lui Comenius „Orbis pictus", introducînd în cuprinsul lui cunoștințe despre viețuitoare, animale și plante, unele din ele și în chipuri" [1]. O influență asemănătoare, îndeosebi sub raporturi estetice, ar putea fi relevată și în alte manuale ale unor autori progresiști din secolul al XIX-lea și îndeosebi în cărțile școlare ale lui I. V. Adrian și Ion Creangă.

Lăsînd la o parte examinarea în continuare a influenței lui „Orbis pictus" asupra manualelor noastre, ne oprim pe scurt asupra contribuției

[1] *I. Popescu-Teiușan:* Grigore Pleșoianu ca pedagog, în vol. Din istoria pedagogiei romînești, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, p. 313.

teoretice a unor pedagogi romîni la valorificarea principiilor estetico-intuitive ale lui „Orbis" în lumina cerinţelor ştiinţelor pedagogice progresiste moderne.

În privinţa reconsiderării moderne a valorii didactico-estetice a principiilor comeniene sintetizate în opera „Orbis pictus", s-au remarcat printre alţii şi doi oameni de ştiinţă romîni. Unul, P. Gîrboviceanu, este bine cunoscut prin lucrarea sa comparativă despre Basedow şi Comenius, publicată în limba germană, în anul 1887 [1]; al doilea autor, Petru Vidraşcu, care a contribuit pe plan internaţional, într-o măsură şi mai mare, la reînvierea gloriei mondiale a acestei opere, a rămas din păcate necunoscut istoriei pedagogiei romîneşti. Acesta din urmă a susţinut şi a publicat, în anul 1891, la Leipzig, dizertaţia sa de doctorat sub titlul „Comenii Orbis pictus". Unicul exemplar al acestei lucrări a fost descoperit nu de mult.

Avînd în vedere dedicaţia autografă de pe coperta lucrării, adresată lui Bogdan Petriceicu Haşdeu, este neîndoielnic că acesta din urmă era bine informat despre activitatea ştiinţifică excepţional de curajoasă a tînărului om de ştiinţă romîn şi probabil că l-a şi sprijinit [2].

Îndrăzneala ştiinţifică a lui Petre Vidraşcu iese de la sine în evidenţă, dacă ţinem seama de următoarea împrejurare: concomitent cu apariţia lucrării lui P. Gîrboviceanu, în anul 1887, a apărut şi vasta lucrare ponegritoare la adresa lui Komensky, sub semnătura lui Herman Schiller [3]. E de ajuns să reproducem din această lucrare cîteva fragmente cu privire la activitatea lui Comenius în Transilvania, pentru a semnala ce fel de opinie înverşunată, ostilă, trebuie să înfrunte tînărul om de ştiinţă romîn pentru a obţine recunoaşterea valorii actuale a acestei opere. H. Schiller porneşte de la următoarea afirmaţie ironică: „În Saros Patak, Comenius a întreprins chiar încercarea de a dramatiza Ianua; ar fi fost necesară dacă cartea într-adevă ar fi fost în învăţămînt atît de eficace precum ştirile superficiale din acel timp susţin aceasta" [4]. Apoi, în continuare, despre „Orbis pictus" enunţă cu aroganţă verdictul: „Această carte în realitate a nimicit pe secole întregi înainte învăţămîntul intuitiv adevărat..... deoarece s-a rezumat la imagini-plane absolut lipsite de valoare, care încă pe deasupra prin executarea lor neartistică sugerează închipuiri îngrozitor de false" [5]. Tocmai în anul susţinerii de către P. Vidraşcu a dizertaţiei sale (1891) cartea lui Schiller, bucurîndu-se de sprijinul autorităţilor, a apărut în ediţia a doua.

[1] *Gîrboviceanu Petru:* Basédow Didaktik im Vergleiche zur Comenius Didaktik, Bucureşti, 1887.

[2] „Lui Haşdeu îi plăcea literatura pentru copii... cu ce duioşie vorbeşte de un simplu Abecedar ilustrat al lui I. V. Adrian, fost director al Bondarului umoristic şi profesor la gimnaziul (mai tîrziu liceul) „Laurian" din Botoşani!" (Acad. *Barbu Lăzăreanu,* în vol. Prima sesiune ştiinţifică de bibliologie şi documentare, Bucureşti, 1957, p. 10).

[3] *Herman Schiller:* Handbuch der Geschichte der Pädagogik, Giesen, 1887.

[4] Op. cit., Ed. Leipzig, 1904, p. 181.

[5] Idem, p. 184.

Pe lîngă prezentarea conținutului și a orientării didactice a lui „Orbis pictus", în dizertația sa P. Vidrașcu, în mod vădit, caută să combată atacurile vehemente ale criticilor lui Komensky, de teapa lui H. Schiller. Ca un adept al tradiției romînești de a folosi clasa ca „ludirrium", el dă ripostă acelora care disprețuiesc tendința comeniană de a împleti învățătura cu jocul (ludus). El lămurește valoarea didactico-estetică a acestui principiu, subliniind că Komensky întrebuințează această noțiune în sensul odihnei și distracției active. Apoi, autorul dizertației trece la combaterea acelor critici care îi reproșează lui Komensky o indiferență față de problemele esteticii.

În concluziile trase după analizarea amănunțită a unor capitole ale lui „Orbis", printre altele, el susține: „Din capitolele mai sus atinse se vede, de asemenea, ce importanță a atribuit pedagogul nostru elementului estetic în școală, căci poezia este împodobită de el cu lauri și muzica este în profunzime tratată" [1].

La aceasta mai trebuie să adăugăm că de repetate ori sînt subliniate meritele lui „Orbis" din punctul de vedere al valorii artistico-educative a ilustrațiilor sale. Aceste teze, direct opuse celor susținute de H. Schiller, n-au putut împiedica atribuirea titlului de doctor lui P. Vidrașcu, pe baza dizertației susținute la Leipzig. Dar la noi în Romînia lucrarea și numele lui Vidrașcu n-au rămas înregistrate nici în tratatele mici, nici în tratatul mare de istoria filozofiei și a pedagogiei. (Ed. 1941).

Printre puținii oameni care mai sînt în stare azi să relateze fapte sumare despre copilăria și părinții entuziastului om de știință romîn se numără Aurel Stino, fiul și colaboratorul venerabilului intelectual fălticenean G. Stino, fost profesor de liceu al maestrului Mihail Sadoveanu [2]. Binevoind să răspundă la rugămintea noastră de a acorda o mînă de ajutor în culegerea datelor despre P. Vidrașcu, dumnealui ne-a relatat următoarele amănunte: „P. Vidrașcu ar fi locuit un timp la Fălticeni, numele este aproape șters din amintirea localnicilor și într-un indicator al oamenilor de cultură în ținutul Fălticenilor, pe care l-am scris mai de mult, la numele lui Vidrașcu nu am fost în stare să menționez decît teza de doctorat respectivă, ... În monografia orașului Fălticeni a lui Artur Gorovei, nu figurează numele de Vidrașcu în listele de boieri, proprietari, privilegiați etc. de unde am putea deduce o filiațiune locală: ... Există în oraș o căsuță mai mult decît modestă, cu aspect rustic, care se spune că ar fi fost a lui Vidrașcu, vîndută apoi unui factor poștal, de unde iarăși se poate deduce starea materială a familiei".

Culegînd încă unele date mai recente, mai adaugă: „Am fost informat de către un bătrîn pensionar că Gheorghe Vidrașcu din Fălticeni, neîndoios tatăl d-rului de la Leipzig, a fost ofițer în Reg. 16 Infanterie Fălticeni, că era băștinaș din Botoșani ... Locotenentul Vidrașcu a fost superiorul informatorului meu la un regiment din Tulcea, a fost mai apoi mutat la Fălticeni, după un timp oarecare a demisionat și s-a apucat de agricultură ...."

---

[1] *Petru Vidrașcu:* Comenii Orbis pictus, Leipzig, 1891, p. 36—37.
[2] *Bălan D.:* Monografia Școalei nr. 2 Fălticeni, p. 10.

Originea modestă a acestui om de știință a făcut ca în condițiile regimului burghezo-moșieresc numele și contribuția lui științifică să rămînă necunoscute.

Aportul Principatului Transilvania la realizarea proiectului comenian de a ilustra și tipări „Orbis pictus", prin stimulentul politic-cultural și sprijinul tehnic, este prezentat pe larg într-un alt capitol al articolului de față, aflat în manuscris. Cercetările întreprinse au dovedit că prima ediție a acestei opere, numai parțial cunoscute în cîteva pagini de șpalt, despre care se bănuia că ar fi fost tipărită la Șároșpatak, a ieșit în realitate de sub teascurile tipografiei princiare din Alba-Iulia în 1653. Un rol hotărîtor în executarea acestei comenzi l-au avut xilografii care lucrau lîngă secția romînă a acestei tipografii. Eforturile depuse de acești meșteri artiști au fost continuate la Brașov, unde în 1675 a fost editată prima ediție ardeleană completă a lui „Orbis pictus".

Despre ultimele două exemplare ale acestei ediții, apărute în limba germană, ținute în evidență de cartea de căpetenie a bibliografiei vechi ardelene, se menționează că s-au aflat într-o colecție particulară și în fondul liceului Honterus din Brașov [1]. În secolul al XX-lea, însă, în urma jafului hitlerist ele au dispărut.

Cercetările întreprinse pentru documentarea lucrării de față au identificat într-o colecție specială a bibliotecii Muzeului Brukenthal din Sibiu și în fondul Muzeului ardelenesc din Cluj cîte un exemplar și mai rar al primei ediții brașovene a lui „Orbis pictus", și anume varianta tradusă în limba maghiară, nesemnalată în indicatorul bibliografic susmenționat al Academiei ungare.

Faptul că în răsăritul Europei, pe teritoriul Romîniei, apare pentru prima dată o ediție completă a lui „Orbis pictus", imediat după ediția germană și engleză publicată în Apus, dar cu mulți ani înainte ca el să fi fost editat pe teritoriul Ungariei, Cehoslovaciei, Poloniei și Rusiei, arată că meșterii trasilvăneni, încă de la prima experiență întreprinsă, n-au abandonat ideea realizării operei de care s-au apucat și că terenul pentru a duce la bun sfîrșit inițiativa comeniană, în 1675, a fost pregătit cu mult timp înainte.

Presupunem că este o mîndrie legitimă nu numai pentru gîndirea pedagogică înaintată din țara noastră, dar și pentru curentul pedagogic progresist universal, faptul că prima demonstrație experimentală a metodei estetico-intuitive în învățămînt, pusă în aplicare practică de Komensky în mediul destul de agitat al activității școlilor din Principatul Transilvaniei, și-au dovedit eficacitatea ei imediată. Această metodă a prins rădăcini puternice în dezvoltarea ulterioară a învățămîntului școlar al țării noastre și printre primii oameni de știință care au militat pe plan teoretic pentru reconsiderarea ei modernă se numără cei doi pedagogi romîni din secolul al XIX-lea.

[1] *Szabó K.*: Régi Magyar Könivtár, Budapest, 1885, vol. II, p. 371.

СОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУРНЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ РУМЫНИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НОВАТОРСКИХ ПРИНЦИПОВ ТРУДА „ORBIS PICTUS"

(Резюме)

Автор настоящего очерка освещает вклад культурных деятелей нашей страны в осуществлении принципов известного иллюстрированного учебника „Orbis pictus", розработанного Я. А. Коменским во время его пребывания в княжестве Трансильвании.

Первое иллюстрированное издание учебника „Orbis pictus" вышедшее в городе Брашове — пишет автор — доказывает особенное влияние Коменского на культурных деятелей Трансильвании, а также на то, что это влияние было распространено на учителей и учащихся румынских и венгерских школ, начиная с XVI-го столетия по XIX-ое столетие.

Говоря о работе культурных деятелей, сторонники принципов Коменского, как Петру Гырбовичану и Петре Видрашку, автор подчёркивает, что для педагогов нашей страны является гордостью тот факт, что первая экспериментальная демонстрация естетикоинтуитивного метода, применённого на практике Коменским в школах Трансильвании, показала свою непосредственную эффективность и что среди первых учёных, которые боролись на теоретическом поприще за её признание, числятся два вышеупомянутых румынских педагога XIX-го столетия.

LA CONTRIBUTION DES INTELLECTUELS DE ROUMANIE, A LA MISE EN VALEUR DES PRINCIPES NOVATEURS DE L'OUVRAGE „ORBIS PICTUS"

(Résumé)

L'auteur de cette étude met en lumière la contribution de quelques intellectuels de notre pays à la mise en valeur du célèbre manuel illustré „Orbis pictus", oeuvre conçue et élaborée par I. A. Komensky, pendant une visite dans la Principauté de Transylvanie.

L'une des premières éditions illustrées du manuel „Orbis pictus" a été publiée à Braşov — montre l'auteur — ce qui prouve la puissante influence de Komensky sur les intellectuels transylvains et, en même temps, sur les enseignants et les élèves des écoles roumaines et hongroises, à partir du XVI-e et jusqu'au XIX-e siècle.

Parlant de l'activité de certains intellectuels roumains, adeptes des principes coméniens — tels que Petru Gîrboviceanu et Petre Vidraşcu — l'auteur souligne la fierté légitime qu'éprouvent les pédagogues de notre pays du fait que la première démonstration expérimentale de la méthode esthétique — intuitive, mise en pratique par Komensky dans les écoles de Transylvanie, a prouvé son efficacité immédiate et que, parmi les premiers hommes de science qui aient milité sur le plan théorique pour sa reconsidération moderne, on compte les deux pédagogues roumains du XIX-e siècle.

CONSULTAŢII – DISCUŢII – CRONICĂ

DESPRE NECESITATEA UNEI PROGRAME A MUNCII EDUCATIVE

Una din principalele probleme care se pun în faţa şcolii în etapa actuală a desăvîrşirii construcţiei socialiste în ţara noastră, este aceea de a dezvolta multilateral tineretul, de a-l înarma cu cunoştinţe temeinice, legate de viaţă, de a-i forma deprinderi practice şi priceperi, pentru a deveni o generaţie sănătoasă şi bine pregătită, care să îndeplinească cu succes sarcinile ce-i stau în faţă.

La cel de-al III-lea Congres al P.M.R. s-a subliniat că: „Partidul nostru desfăşoară o intensă activitate pentru dezvoltarea conştiinţei socialiste şi a noilor trăsături de comportare a oamenilor, pentru plămădirea omului nou, membru demn al societăţii socialiste" [1].

In vederea educării unui astfel de om nou, de care societatea socialistă are nevoie, un rol important îi revine şcolii.

Sarcina şcolii nu este numai de a contribui la ridicarea nivelului cultural al tineretului, de a-l înarma cu cunoştinţe ştiinţifice legate de viaţa practică şi de a-l instrui, ci ea trebuie să formeze la tînăra generaţie concepţia materialist-dialectică despre lume, să o educe în spiritul moralei comuniste, al devotamentului nemărginit faţă de patria socialistă, să-i formeze convingeri morale, disciplina conştientă, atitudinea comunistă faţă de muncă, grija faţă de proprietatea socialistă, să-i dezvolte curajul şi voinţa.

Intre latura instructivă şi cea educativă a procesului de învăţămînt există deosebiri nu numai în ce priveşte alegerea formelor şi metodelor de muncă, dar şi în ceea ce priveşte îndrumarea profesorilor prin documentele şcolare.

Este bine cunoscut faptul că în procesul instructiv, la toate obiectele de învăţămînt, învăţătorul sau profesorul se orientează în predare după programa şcolară, care stabileşte conţinutul, sistemul şi volumul de cunoştinţe ce trebuie însuşite la diferite clase, în funcţie de particularităţile de vîrstă ale elevilor.

Munca educativă, îndeosebi la orele de dirigenţie, se desfăşoară pe baza unor îndrumări generale. Aci nu există un document şcolar, o programă a muncii educative, o metodică menită să orienteze precis această muncă.

Intr-adevăr, în ultimii ani au apărut tot mai multe materiale conţinînd îndrumări preţioase în legătură cu întocmirea planului pentru activitatea educativă, cu fixarea conţinutului orelor de dirigenţie, cu alegerea metodelor de activitate, cu colaborarea cu organizaţiile de tineret şi familiile elevilor.

---

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Ed. Politică, 1960, pag. 101.

Unele dintre lucrările apărute popularizează experiența pozitivă a unor diriginți înaintași, obținută în educarea elevilor în spiritul moralei comuniste (de exemplu, articolele din lucrarea „Munca dirigintelui"); altele încearcă, pe lîngă tratarea din punct de vedere teoretic a problemelor muncii educative, să dea și unele îndrumări precise în ce privește conținutul muncii educative, dar nu reușesc să răspundă în suficientă măsură acestor probleme complexe, pe care practica școlară le cere ca o necesitate. Așa, spre exemplu, este lucrarea recent apărută „Munca profesorului diriginte", care dă diriginților îndrumări generale, valabile pentru orice clasă și vîrstă, pentru orice tip de școală.

Puține lucrări găsim în literatura pedagogică de specialitate care se deosebesc de cele menționate mai sus, în sensul că ele nu se referă numai la munca educativă în general, ci urmăresc să îndrumeze cadrele didactice în pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție. Astfel de lucrări sînt: „Cîteva probleme în legătură cu educația ideologică, politică a elevilor în școala elementară în cadrul orelor de dirigenție" de Dora Gîtlan (Revista de pedagogie nr. 2/1960), „Din experiența mea în organizarea și desfășurarea orelor educative" de Fedora Roman, (Unele probleme ale muncii instructiv-educative, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957), „Problemele privind pregătirea orelor de dirigenție" de Pelaghia Popescu (Revista de pedagogie nr. 2/1961).

Lipsa unor lucrări de bază, cum ar fi, de pildă, o programă sau o metodică a muncii educative, prin care activitatea cadrelor didactice să fie orientată în mod concret și precis din punct de vedere metodic și al conținutului a făcut ca mulți dintre profesori, indiferent de specialitatea și vechimea pe care o au, să considere munca educativă ca fiind cea mai grea. Mulți dintre ei afirmă că pregătirea orelor de dirigenție le răpește foarte mult timp și că întîmpină greutăți în stabilirea conținutului și metodicii orelor de dirigenție.

Din asistențele la numeroase ore de dirigenție și din studierea planificării orelor de dirigenție am observat că puțini diriginți caută să stabilească tematica în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor. În majoritatea cazurilor, la clasele V—XI se discută aceleași teme ca de exemplu: ținuta elevilor, purtarea civilizată a elevului, prelucrarea regulamentului de ordine interioară etc.

Alteori s-a observat că unii diriginți, ducîndu-și activitatea de la un trimestru la altul oarecum la întîmplare, în sensul că nu-și organizează activitatea sistematic, ajung la un moment dat în „criză de teme", neștiind ce teme să mai planifice. Pentru a ieși din acest mare impas, ei recurg la planuri șablon, copiate unul de la altul sau de la un an la altul, fără să se gîndească dacă problemele care urmează să le discute sînt legate sau nu de nevoile colectivului pe care îl conduc.

Unele cadre didactice își stabilesc tematica orelor de dirigenție în funcție de specificul disciplinei pe care o predau, transformînd ora de dirigenție într-o oră de specialitate, în care se discută și se adîncesc problemele dezbătute în cadrul orelor de curs. Am constatat, spre exemplu, că unii profesori de limba română își stabilesc la orele de dirigenție teme ca: recenzia unui roman, cum trebuie citită o carte, cum se oglindește în literatura noastră de după 23 August dragostea de patrie și de popor etc. Unii profesori de fizică și matematică discută la dirigenție despre felul cum trebuie să învățăm la fizică, despre figuri ale științei românești ca Gh. Țițeica și alții. Unii profesori de limbi străine dezbat în ora de dirigenție teme ca: Publius Ovidius Naso, cel dintîi cîntăreț al pămîntului românesc, Honoré de Balzac, scriitor realist etc.

In general, se observă că profesorii diriginți se feresc să trateze în orele de dirigenție teme de morală, mărturisind că nu au de unde lua materialul necesar discuțiilor și orientării lor.

In ultimul timp a apărut lucrarea „Texte pedagogice" redactată de un colectiv de la Iași, cu scopul de a veni în ajutorul diriginților. Deși lucrarea sugerează teme pentru orele de dirigenție și materialul necesar discuțiilor, se constată, totuși, că această lucrare poate fi folosită mai mult la clasele mari, deoarece textele pe care le indică sînt grele pentru elevii claselor V—VII.

Considerăm că lipsa unei programe a muncii educative se resimte și în felul în care elevii își formează noțiunile etice și le aplică în viață. Atunci cînd se verifică prin sondaj cunoștințele elevilor pe cicluri de clase la diferite discipline, se constată că ei se orientează cu ușurință în explicarea și interpretarea fenomenelor, deoarece problemele la nivelul programelor sînt lămurite și discutate de profesori cu elevii. Nu putem afirma același lucru despre cunoașterea și înțelegerea noțiunilor morale de către elevi. Intrucît tematica orelor de dirigenție se stabilește în funcție de aprecierea dirigintelui, aceasta face ca și nivelul cunoștințelor morale, al sentimentelor morale și al comportării elevilor să fie diferit.

Munca educativă nu se rezumă numai la a indica elevilor o serie de principii educative. Cadrele didactice mai au sarcina să urmărească și să intervină cînd este necesar asupra felului în care elevii aplică în viața de toate zilele principiile morale însușite. Se observă deseori că la elevi nu există întotdeauna o concordanță între noțiunile morale însușite și faptele lor. Deși ei cunosc ce este avutul obștesc, ce este disciplina conștientă, uneori adoptă o ținută morală necorespunzătoare. Această deficiență se datorește și muncii defectuoase a diriginților, care adesea se rezumă la aspectul teoretic al problemelor, fără să urmărească traducerea lor în viață.

Necesitatea elaborării unei programe a muncii educative, însoțite de îndrumări metodice, este cerută și din alt motiv: există în unele cazuri pericolul de a se transforma orele de dirigenție în ședințe de referate nelegate de viața clasei, iar discuțiile ce se poartă cu clasa au uneori un aspect schematic, limitat, se discută de obicei, din nou, conținutul referatului, elevii neavînd posibilitatea să se manifeste cu toată sinceritatea și să-și spună deschis părerea lor asupra celor discutate. Alteori, ora de dirigenție se transformă într-o ședință cu o ordine de zi foarte complicată și lipsită de o unitate logică între temele alese. S-a observat uneori că, în aceeași oră, se ține un referat cu o schemă generală, se face o lectură dintr-o revistă, se analizează o anumită problemă din activitatea clasei. S-au întîlnit și cazuri în care dirigintele face toată ora morală elevilor. Desigur, asemenea ore nu-și pot atinge scopul propus.

Considerăm, pe baza celor arătate mai sus, că este necesar să se elaboreze o programă a muncii educative care să respecte particularitățile de vîrstă ale elevilor. Ar fi foarte necesar ca pe baza programei muncii educative să se elaboreze și o metodică a orelor de dirigenție, care să dea îndrumări precise, pentru fiecare capitol în parte, privind bibliografia necesară pregătirii temei respective de către profesorul diriginte și totodată să indice prin ce mijloace se pot forma convingeri morale la elevi și cum trebuie dusă munca educativă în mod diferențiat, în funcție de clasă și de vîrsta elevilor. Cu ajutorul programei muncii educative, munca educativă va fi metodic orientată și problemele de bază ale conținutului și desfășurării muncii educative vor fi pe deplin clarificate.

Prof. SOFIA SORESCU
Director adjunct, Șc. medie nr. 3, Pitești

PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA MUNCII EDUCATIVE ÎN ȘCOALĂ

Rezultatele obținute în munca de instruire și de educare a tinerelor generații sînt chezășia îndeplinirii cu succes a sarcinii trasate școlii. Este unanim recunoscut că procesul instructiv-educativ este un proces complex; cele două laturi ale sale se intrepătrund, se condiționează reciproc. Nu se poate face instrucția fără educație, după cum nu poți pretinde educatorilor să realizeze educația tinerei generații fără ca aceasta să nu implice în același timp și instruirea ei.

Gradul de pregătire și trăsăturile de caracter de care trebuie să dea dovadă omul nou sînt rezultatul unei acțiuni colective: școala, organizațiile de tineret, familia și societatea acționează, simultan, asupra individului, în strînsă colaborare. Cu cît școala colaborează mai bine cu familia, toți ceilalți factori educativi, cu atît rezultatele în muncă sînt mai bune.

Rolul principal în educarea tinerei generații îl are școala. Fiecare profesor sau învățător, în timpul predării sau în afara clasei, exercită o importantă influență asupra fiecărui elev. De asemenea, organizația de copii și tineret exercită o influență puternică asupra elevilor în procesul realizării educației comuniste.

Școala, prin profesorul diriginte, are rolul de a coordona toate aceste influențe, de a închega colectivul de elevi, de a-i încadra pe elevi în marele colectiv — societatea. De felul cum este organizată munca educativă în școală, de modul cum acționează dirigînții în strînsă legătură cu colectivul de profesori ai clasei, ai școlii, cu organizația de copii și tineret, cu familia depinde calitatea rezultatelor obținute în munca de educare a tinerei generații.

Dacă dirigintele are pregătirea pedagogică necesară și știe să-și organizeze munca, pregătindu-se temeinic de fiecare dată, dacă are experiență în muncă și își dă interesul să cunoască bine condițiile de trai și de muncă ale fiecărui elev din clasa sa, aspirațiile și posibilitățile sale, rezultatele pozitive ale muncii acestui diriginte nu întîrzie să se arate.

Funcția de diriginte este considerată pe drept cuvînt una dintre cele mai grele și mai pretențioase. Dacă la oricare obiect de învățămînt există o programă și — citeodată — chiar și o metodică, care precizează volumul de cunoștințe și dă indicații ample asupra modului de lucru, arătînd metodele și procedeele adecvate din punct de vedere teoretic și verificate în practica școlară, la activitatea educativă lucrurile nu stau prea bine. În acest sector de activitate, pe lîngă o programă, sînt absolut necesare indicații precise în legătură cu desfășurarea muncii educative în școală, deoarece dirigintele nu acționează numai în ora de dirigenție.

Sarcinile unui diginte sînt multiple și grele și realizarea lor cere folosirea unor procedee variate, specifice de multe ori unei anumite clase, unei anumite perioade de timp. Programa muncii educative, precum și indicațiile metodice ce trebuie date dirigînților și tuturor cadrelor care lucrează în școală, cu privire la desfășurarea muncii educative, trebuie să fie de așa natură, încît munca dirigintelui să constituie un sistem. Numai prin elaborarea unui sistem al muncii dirigintelui, obținerea rezultatelor bune în munca de educare a tineretului sînt o urmare a acestei munci.

Putem vorbi oare în prezent de un sistem al muncii dirigintelui pentru toți dirigînții din toate școlile noastre? Putem crede că în urma consfătuirilor de muncă organizate local, a consfătuirii pe țară a dirigînților și materialelor publicate în legătură cu munca dirigînților se poate vorbi numai de o muncă de calitate?

Controlînd planurile de muncă ale diriginților din mai multe școli, am constatat că aceste planuri nu reflectă preocupări specifice unei anumite clase. De multe ori obiectivele fixate și măsurile de realizare a acestor obiective sînt aceleași la clase diferite. În ceea ce privește tematica orelor de dirigenție, aceasta trădează uneori specialitatea profesorului diriginte. Unele teme ale orei de dirigenție pot fi foarte bine trecute ca teme pentru cercurile cu elevii, pentru activitățile organizate de U.T.M., A.R.L.U.S. etc. Planurile de muncă și tematica orelor de dirigenție nu oglindesc întotdeauna specificul muncii cu o anumită clasă. Deseori se trec în planul de muncă tot felul de lucruri care nu sînt legate direct de problemele clasei, de căile de rezolvare a acestor probleme cu ajutorul clasei. Caracterul teoretic al unor referate ținute la ora de dirigenție arată, de asemenea, că problemele discutate cu acest prilej sînt generale, nu izvorăsc din viața vie a clasei, nu antrenează majoritatea elevilor din clasă. Discuțiile cu caracter teoretic despre cinste, adevăr, ajutor tovărășesc, nu sînt antrenante, fiindcă ele sînt rupte de realitatea unor frămîntări; acestea sînt portițe deschise verbalismului, dușman de moarte al realizării convingerilor, spiritului de inițiativă etc.

Este adevărat că astfel de fenomene apar izolat și că existența lor nu este cauzată întotdeauna de lipsa unei programe a muncii educative. La o astfel de situație concură atît lipsa de pregătire a unor cadre pentru munca educativă, cît și slaba îndrumare din partea organelor de control și îndrumare. Apariția programei muncii educative, însă, ar soluționa în parte problema pregătirii orelor de dirigenție.

Oricine poate să-și dea seama că tematica orelor de dirigenție nu se poate fixa de la începutul anului școlar, fără ca ea să poată fi schimbată pe parcurs, atunci cînd necesitățile clasei cer acest lucru. Totuși, se cere o astfel de planificare.

În ceea ce privește îndrumarea muncii dirigintelui, aceasta se face de multe ori în general și după inspirație, apelîndu-se la experiența celui chemat să facă o astfel de muncă de îndrumare și nu rare sînt cazurile cînd două brigăzi de îndrumare dau îndrumări contradictorii. De aceea, de multe ori dirigintele astfel îndrumat nu mai știe cum să-și organizeze munca. De aci și părerea că dirigenția unei clase este cea mai grea sarcină în școală.

Indicațiile metodice care se dau, de obicei, cu prilejul îndrumării, au mai mult un caracter teoretic și nu țin seama de realitățile clasei. Urmărind zi de zi viața clasei, manifestările tuturor elevilor din clasă, participînd la activitatea elevilor în clasă, în afară de clasă și în afară de școală, dirigintele își poate îndrepta atenția spre sarcinile educative concrete pe care le ridică formarea elevilor în spirit comunist.

De cele mai multe ori se recomandă numai ținerea de referate, dar acestea, deși constituie o formă de muncă a dirigintelui, nu sînt singura formă posibilă și nici cea mai eficace. Abuzul de referate a dus și va mai duce la fenomene negative în munca de educație. Se știe că la pregătirea unui referat participă cîțiva elevi (uneori și părinții acestora), care folosesc bibliografia indicată de către diriginte, iar în unele cazuri de profesorul de specialitate; în felul acesta, referenții nu pot prezenta decît latura teoretică a problemei puse în discuție. Reluarea unor teoretizări arhicunoscute nu poate contribui la stimularea interesului elevilor clasei.

Așa se explică monotonia unor ore de dirigenție, plictiseală molipsitoare, regretul că ora este prea lungă. Atunci cînd elevii se înscriu alene la discuții sau cînd referatul este prea scurt, se trece de obicei de la „discuții" la „prelucrări".

De ce atunci cînd se pornește de la faptele elevilor — abateri sau fapte de laudă — și se organizează discuții ora de dirigenție este vie, interesul pentru astfel de discuții

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

este mare, clasa trăiește, ia poziție față de un membru al colectivului, în cazul în care acesta a greșit, sau este mîndră și se simte întărită, atunci cînd faptele puse în discuție sînt fapte de laudă ? S-ar putea spune că ideea referatului este o idee minunată, că trebuie tradusă în viață, deoarece dă rezultate foarte bune în munca de educație. Dar oare numai prin referate scrise se poate face educație ? Oare totul constă în ținerea unui dosar al activității dirigintelui (în care să stea înșirate, într-o anumită ordine, planul de muncă, tematica orelor de dirigenție și referatele cu procesele-verbale ale orelor de dirigenție, care arată că s-a ținut referatul cutare, s-au înscris atîția elevi la discuții etc.). Se observă că uneori același referat figurează la mai multe clase, care nu sînt nici măcar paralele. Evidența muncii este necesară, dar nu trebuie să se pună accentul numai pe scripte.

Desigur, se pot ține referate despre realizările regimului nostru în construcția socialismului. De pildă, am asistat la o oră de dirigenție în care s-a prezentat referatul „Fabricat în R.P.R., dincolo de hotarele țării". Era acolo vorba de succesul înregistrat de țara noastră din punct de vedere al industrializării. Elevii arătau cu mîndrie că produse industriale românești sînt exportate în foarte multe țări : utilaj petrolifer, tractoare, mașini electrice etc. Discuțiile au fost conduse în așa fel, încît majoritatea elevilor să ia parte la discuție. Totuși, un astfel de referat se putea ține foarte bine în cadrul muncii organizației de tineret.

Dacă dirigintele își cunoaște bine clasa, el poate porni de la o faptă oarecare, de la un eveniment petrecut în viața clasei. Acesta este doar pretextul pentru a organiza discuții în legătură cu o anumită temă. Discuțiile trebuie să ducă la înțelegerea justă a obligației de a respecta normele de conduită, de a avea o atitudine corespunzătoare față de muncă etc. Niciodată dirigintele nu va anunța : astăzi vom vorbi despre „cinste și adevăr", să zicem, ci, pornind de la faptul că un elev din clasă a încercat să arunce vina neefectuării unei teme pe altcineva, va organiza în așa fel discuțiile despre cinste și adevăr, încît totul să fie viu, natural, convingător. Artificialitatea în munca dirigintelui duce la formalism, nu creează convingeri morale sănătoase.

Munca dirigintelui nu se desfășoară numai în orele de dirigenție. Dirigintele trebuie să aibă rol activ în activitățile desfășurate de elevi în afară de școală, în familie. Legătura școlii cu familia se realizează în mod temeinic prin intermediul dirigintelui, care face vizite la domiciliu, stă de vorbă cu părinții elevilor, informîndu-i în legătură cu situația școlară și, în același timp, informîndu-se de preocupările elevilor, de felul în care își pregătesc lecțiile, de aportul elevilor în treburile gospodărești, de prieteniile lor etc. Între diriginte, elev, părinte nu trebuie să existe secrete. Datele culese de către diriginte despre familie pot fi folosite din plin la organizarea lectoratelor cu părinții și a serbărilor școlare care să preceadă o ședință a lectoratului sau să-i urmeze acesteia. Oricît de multe „probleme" ar constitui legătura cu familia, aceasta trebuie realizată și menținută, iar părinții elevilor să fie atrași să ajute școala, luînd efectiv parte la rezolvarea unor probleme administrative și chiar la îmbunătățirea procesului de învățămînt, prin lichidarea absențelor nemotivate, prin organizarea ajutorului la domiciliu, prin orientarea profesională a elevilor. De asemenea, nu trebuie neglijate ședințele lunare, prilej de întărire a contactului între școală și familie.

Vizitele pe care le face un diriginte părinților elevilor pot avea un efect foarte mare în educația elevilor, dacă dirigintele reușește să se apropie de aceștia, să-i

facă să vorbească deschis, să se sfătuiască împreună în legătură cu măsurile ce urmează a fi luate de comun acord, atunci cînd astfel de măsuri sînt necesare. În nenumărate cazuri vizitele la domiciliu au scos la iveală fapte necunoscute, au furnizat informații prețioase pentru cunoașterea elevilor, pentru orientarea lor, pentru organizarea regimului lor de muncă etc. Uneori părinții nu cunoșteau aproape nimic în legătură cu situația școlară a copilului lor sau erau greșit informați.

Sînt și diriginți care socotesc inutile astfel de vizite, considerîndu-le drept pierdere de timp, prilej de a deschide portița unei prea mari intimități între școală și familie sau unui amestec al familiei în treburile școlii. Informațiile în legătură cu familia se pot culege — spun acești diriginți — direct de la elevi, punîndu-i să răspundă la un chestionar întocmit în acest sens. În loc să întrebi toți părinții despre același lucru, este mai ușor să faci lectura unui număr oarecare de chestionare. Uită însă acești diriginți că oricît de complet ar fi chestionarul, informarea la fața locului, pe îndelete și de multe ori fără a lăsa impresia unei chestionări orale, este mai bogată. O astfel de informare scoate la iveală — în unele cazuri — lucruri la care nu s-ar fi gîndit nimeni. Acționînd cu tact, antrenînd și părinții, dirigintele poate să contribuie la înlăturarea izbucnirii unui anumit conflict între elev și părinți, la schimbarea mentalității dăunătoare a unor părinți în legătură cu munca fizică și intelectuală, la convingerea părinților de necesitatea unei supravegheri continue și a unui control sistematic. Astfel pot dispare acele regrete exprimate astfel: dacă aș fi știut acestea mai de mult, dacă m-ați fi anunțat și pe mine, dacă aș fi stat de vorbă mai de mult etc.

Discuțiile duse cu părinții în prezența elevilor îi obligă pe elevi să respecte adevărul. Părinții capătă, în urma unor asemenea discuții, mai multă încredere în școală, în dirigintele clasei. Ei încep să vină la acesta cu sufletul deschis, cerîndu-i sfatul atunci cînd cred că este necesar.

S-a confirmat de mult faptul că un diriginte care știe să păstreze legătura cu părinții elevilor și să se folosească de sprijinul familiei în munca sa obține rezultate bune.

Avînd în vedere faptul că sarcina dirigintelui este deosebit de grea, că ea cere o pregătire specială din partea acestuia, o muncă perseverentă, un sistem de muncă, este necesară o pregătire prealabilă pentru funcția de diriginte. Ar trebui ca în ultimii ani ai tuturor facultăților care dau calificarea de profesor să fie introdus un curs cu privire la problemele de conducere a clasei, de conducere a școlii, iar în timpul practicii pedagogice în școală viitorul absolvent să îndeplinească efectiv funcția de diriginte, sub îndrumarea unor diriginți cu experiență. Credem că dacă s-ar proceda așa începătorii n-ar mai înregistra atîtea eșecuri, nu s-ar mai lucra la întîmplare.

Socotesc că este necesar să fie elaborată o programă a muncii educative care să se refere atît la orele de dirigenție, cît și la celelalte forme de muncă ale dirigintelui: colaborarea cu familia, cu organizația de copii și tineret etc. Programa, însă nu poate avea decît un rol orientativ, lăsînd libertate dirigintelui să acționeze diferit, în condiții diferite de muncă. De aceea, credem că elaborarea unei astfel de programe este o sarcină grea și de mare răspundere.

Materialele privind munca dirigintelui, publicate pînă acum, au contribuit la îmbunătățirea muncii acestuia. Ele sînt, însă, departe de a fi complete și de a avea în totalitatea lor caracter oficial. Este necesar deci să apară o programă oficială a muncii educative pentru școlile de opt ani și pentru școlile medii.

Prof. GH. CĂLUGĂRIȚA

MODERNIZAREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

Organizarea învățămîntului din R.P.R. pe baze noi, realist-științifice, prin reforma învățămîntului din 3 august 1948, a dus, o dată cu dezvoltarea școlii noastre, și la îmbunătățirea predării matematicii în rîndurile tineretului. Prin Hotărîrea Comitetului Central al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R. din 13 iulie 1956, se aduce o nouă contribuție la dezvoltarea învățămîntului matematic prin includerea în planul de învățămînt a elementelor de matematici superioare: analiza și geometria analitică. Trecerea treptată la învățămîntul general de 8 ani, astfel că durata școlii medii de cultură generală va ajunge la 12 ani, sarcină prevăzută în directivele Congresului al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, va crea noi posibilități de adaptare a programelor școlare și îndeosebi a celor de matematici la cerințele tehnicii actuale și ale dezvoltării matematicii ca știință.

Înnoirea programelor de matematici a format obiectul consfătuirii organizate de Societatea de științe matematice și fizice din R.P.R. în zilele de 4—7 mai a. c. la Iași, la care au luat parte invitați din învățămîntul superior, de cultură generală, pedagogic, cercetători științifici și autori de manuale. Dezbaterile s-au purtat pe marginea următoarelor lucrări prezentate în ședințe:

1) „Raport asupra modernizării programelor de matematici din învățămîntul de cultură generală";

2) „Modernizarea predării matematicii în școala medie";

3) „Contribuția I.P.C.D. la modernizarea predării matematicii în școala medie".

Din cuprinsul lucrărilor, ca și din discuțiile participanților la Consfătuire, a reieșit posibilitatea introducerii multor noțiuni noi, care corespund cerințelor vieții și tehnicii actuale. Despre matematica care se predă în învățămîntul mediu s-ar putea spune că nu ține suficient pasul cu dezvoltarea, cu evoluția științei actuale. În acest sens, s-a arătat că geometria elementară se predă sub o formă aproape neschimbată de multă vreme, deși de atunci au apărut și s-au dezvoltat teoria mulțimilor, teoria grupurilor, axiomatica, care au adus puncte de vedere noi și variate în matematici, în general, și în geometrie, în particular. Se impune o reconsiderare a programei de geometrie, o parte din proprietăți trecîndu-se drept aplicații, iar în cadrul materiei din clasele V—VIII este necesar să figureze primele trei funcții trigonometrice ale unghiurilor ascuțite, cu valorile lor naturale. În prezent, și din ce în ce mai mult de aici înainte, un absolvent de opt clase va avea nevoie de ele în calcule.

În clasele IX—XII, este necesar să se completeze cunoștințele de geometrie, tratîndu-se în cadrul geometriei și al algebrei cunoștințele de trigonometrie, pe măsură ce se ivește necesitatea. La algebră, materia poate fi predată într-un număr mai mic de ore, cîștigîndu-se timp pentru alte capitole. Astfel, în clasa a IX-a, cele 21 ore rezervate pentru studiul trinomului de gradul al doilea sînt prea multe, ținînd seama că în clasa a VIII-a ecuația de gradul al doilea a fost tratată în 14 ore; ecuațiile de grad superior reductibile la gradul al doilea pot fi concentrate în mai puțin de 11 ore, ca și sistemele de gradul al doilea (pentru care sînt prevăzute 12 ore). În timpul cîștigat s-ar putea preda elemente din teoria determinanților (ordinul doi și trei), cu aplicație la rezolvarea sistemelor liniare, problema interpolării, calculele

numerice și aproximative, ca și noțiuni de algebră lineară, în vederea unor aplicații simple de programare.

In scopul asigurării gospodăriilor agricole colective cu cadre de specialiști, C.C. al P.M.R. și Consiliul de Miniștri au hotărît să repartizeze pe lîngă specialiști cu studii superioare — ingineri agronomi, zootehnicieni, medici veterinari, economiști — și cadre cu studii medii, care să cunoască problemele de contabilitate și să posede cunoștințe de statistică, economice și de agricultură. Aceste cadre de absolvenți de școli medii tehnice sînt chemate să contribuie, împreună cu colectivele de muncă, la analiza activității economice din unitățile agricole de producție (repartiția suprafețelor de cultivat în raport cu condițiile locale: sămînță, forțe de muncă, mijloace bănești etc.).

La consfătuirea organizată de Societatea de științe matematice și fizice din R.P.R. s-a socotit, de asemenea, ca necesară introducerea unor noțiuni de teoria probabilităților cu aplicații la statistică, deoarece aceasta este necesară în toate domeniile economiei, planificării etc.

O altă problemă luată în discuție de mulți participanți la consfătuire a fost aceea privind posibilitatea alcătuirii unei programe stabile de predare a matematicii. S-a arătat că este cazul organizării unei comisii, numite de Ministerul Învățămîntului, care, pe baza schiței de programă a claselor IX—XII prezentate la Consfătuirea de la Iași și pe baza directivelor ce va primi din partea autorităților competente, să treacă la elaborarea amănunțită a unui proiect de programă experimentală privind predarea matematicii și a unor proiecte de manuale. Aceste materiale alcătuite de cadre didactice cu multă experiență, făcînd parte din învățămîntul mediu și superior, să fie experimentate 3—4 ani, în anumite școli medii de cultură generală, la această experimentare luînd parte și cercetători din domeniul pedagogiei. Pe baza concluziilor ce se vor trage, se va putea păși apoi la redactarea programelor și a manualelor definitive, care să poată fi aplicate în întregul sistem de învățămînt.

Concomitent, în această perioadă, se va putea trece la pregătirea profesorilor de matematici din școala medie, în vederea îndeplinirii cu succes a sarcinilor importante ce le revin, prin punerea la dispoziția lor a unor cărți de informare, a unor cursuri de îndrumare pedagogică, precum și a unor articole din revista de specialitate privind tratarea noilor capitole. I.P.C.D., în colaborare cu centrele universitare din țară, vor putea stabili teme de discuții și planuri detaliate ale noilor capitole.

Acest salt calitativ pe care trebuie să-l facă învățămîntul matematic are nevoie de contribuția comună a cadrelor didactice din învățămîntul mediu și universitar, din institutele de cercetări, ca și a cadrelor calificate din procesul practic al producției. Sînt necesare sugestii și propuneri din toate părțile, iar trierea lor trebuie făcută cu toată atenția, ținînd seama că matematica pătrunde astăzi în toate domeniile de activitate. Bineînțeles că sînt limite peste care nu se poate trece; spre exemplu, nu i se poate cere unui elev de școală medie să cunoască tehnica automatizării sau a funcționării mașinilor electronice de calcul. Dar, orice absolvent al școlii medii trebuie să cunoască existența acestor probleme, să posede premisele necesare înțelegerii ulterioare a acestor chestiuni.

Consfătuirea de la Iași a marcat un pas înainte pe drumul progresului învățămîntului matematic. La succesul acestei însemnate acțiuni, Institutul de științe pedagogice este chemat să-și aducă contribuția.

Prof. C. A. și *Prof. I. I.*

COMEMORAREA LUI J.-J. ROUSSEAU

Anul acesta s-au împlinit 250 de ani de la naşterea lui Jean-Jacques Rousseau şi 200 de ani de la publicarea importantei sale opere educative „Emile".

De două secole, ideile sale cu privire la societate şi educaţie au constituit preocuparea multor cercetători şi dacă unele dintre ele au rămas utopii, cele juste au adus o contribuţie uriaşă la orientarea lumii spre progres, la pregătirea revoluţiei franceze din 1789. Loviturile date de el regimului feudal prin faimoasa sa formulă de întoarcere la natură, adică la o stare naturală, alta decît cea hărăzită omului de către marii latifundiari, au fost deosebit de însemnate, pentru vremea aceea.

Sensul adevărat al cerinţei de întoarcere la natură a lui Rousseau — pe deplin stabilit astăzi — este tocmai lupta împotriva coruperii omului de către civilizaţia feudală.

Reorganizarea societăţii pe baza suveranităţii poporului şi a principiului voinţei obşteşti, reorganizarea educaţiei pe baza legilor firesti de dezvoltare fizică şi intelectuală a copilului, de apropiere şi dragoste faţă de copil, îmbogăţirea literaturii cu elemente noi de psihologie individuală, iată principalele direcţii care constituie pivotul gîndirii lui Rousseau şi care a făcut din el un precursor al vieţii moderne, un deschizător de drumuri, un binefăcător al omenirii.

Susţinîndu-şi cu intransigenţă convingerile, Rousseau a stat, după cum spune Karl Marx, „totdeauna departe de orice compromis, fie şi aparent, cu autorităţile existente". Viziunea sa, raportată la realităţi obiective, stîrnea admiraţia lui Engels care, în „Anti-Dühring", îl asemuia raţionamentului lui Marx din „Capitalul".

Lenin însuşi preţuia ideile revoluţionare ale lui Rousseau, considerat filozof iluminist al veacului al XVIII-lea şi părinte al revoluţiei burgheze din 1789. Multe din concepţiile care au însufleţit masele în decursul vremurilor se găsesc în germene la Rousseau şi ele îl aşază la loc de frunte printre valorile permanente ale spiritului uman.

Apărător înflăcărat al păcii, al drepturilor omului şi al ideii de egalitate şi libertate, Rousseau rămîne un simbol al luptei aprige împotriva asupririi, al luptei pentru o viaţă nouă, pentru fericire şi progres.

*

* *

Avînd în vedere contribuţia reală a lui J.-J. Rousseau la dezvoltarea gîndirii înaintate, Consiliul Mondial pentru apărarea păcii şi Organizaţia Naţiunilor Unite pentru educaţie, ştiinţă şi cultură (U.N.E.S.C.O.) au luat iniţiativa comemorării lui în toate ţările.

În ţara noastră au avut loc numeroase manifestări comemorative ca, de pildă, conferinţe, comunicări, articole şi studii menite să elucideze valoarea creaţiei lui Rousseau şi adevărata poziţie de pe care trebuie să interpretăm opera sa. În acest sens, menţionăm enumerativ, manifestările cele mai semnificative :

Conferinţe — La 15 iunie s-a ţinut la sala Dalles o conferinţă organizată de Comitetul Naţional Romîn pentru apărarea păcii, Uniunea Scriitorilor din R.P.R. şi Comisia Romînă pentru U.N.E.S.C.O. Scriitorul şi ziaristul francez Pierre Paraf, invitat special la Bucureşti, a vorbit despre viaţa şi opera lui Rousseau. De asemenea, tov. Valentin Lipatti, conferenţiar la Facultatea de

filologie de la Universitatea din București, a evocat figura marelui gînditor, pedagog și scriitor. Au urmat lecturi de pagini alese din opera lui Rousseau în interpretarea artiștilor Septimiu Sever și Simona Bondoc de la Teatrul „Lucia Sturdza-Bulandra".

La 20 iunie a.c., la Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice din cadrul Comitetului de stat pentru cultură și artă, tov. Stanciu Stoian, profesor la Universitatea din București, a vorbit pe larg despre gîndirea pedagogică a lui J.-J. Rousseau. În aceeași zi, la Academia R.P.R. s-a ținut o ședință festivă prezidată de tov. acad. Atanasie Joja, președintele Academiei. Au făcut comunicări despre Rousseau: acad. prof. Tudor Vianu, acad. prof. C. Ionescu-Gulian și prof. univ. Stanciu Stoian. La această ședință solemnă a participat și dl. René Maheu, director general ad-interim al U.N.E.S.C.O., care se afla în vizită oficială în țara noastră.

În cadrul manifestărilor, la 22 iunie 1962, la Biblioteca Academiei R.P.R., tov. Alexandru Duțu a ținut o conferință despre „Rousseau în Romînia".

Între 28 iunie — 3 iulie a.c. a avut loc în capitala Franței în localitatea Royaumont de lîngă Paris), comemorarea lui Rousseau în cadrul unui colocviu internațional organizat de Comisia națională franceză pentru U.N.E.S.C.O., în colaborare cu Asociația Jean-Jacques Rousseau, la care au participat delegați din 12 țări. Țara noastră a fost reprezentată de către tov. prof. doctor Stanciu Stoian și conferențiar univ. Elena Vianu. Ei au susținut două teme: „Jean-Jaques Rousseau și destinul gîndirii sale pedagogice" (Stanciu Stoian) și „Egoism și solidaritate în morala lui J.-J. Rousseau" (Elena Vianu).

Expunerile celor doi reprezentanți ai țării noastre au fost deosebit de apreciate; ele au fost menționate în raportul de sinteză și reținute spre publicare în Franța.

În ziua de 3 iulie 1962 a avut loc ședința de închidere a colocviului la care a luat parte dl. René Maheu. Acesta a vorbit și de vizita făcută în țara noastră, subliniind, totodată, importanța pe care Academia R.P.R. și alte instituții culturale au dat-o festivităților legate de numele lui Rousseau.

Dintre articolele publicate în presa romînească, cu acest prilej, menționăm:

În revista „Contemporanul", din 29 iunie 1962, s-a publicat articolul „250 ani de la nașterea lui J. J. Rousseau", semnat de tov. acad. C. Ionescu-Gulian.

În revistele „Gazeta Literară", „La Roumanie d'aujourd'hui" și „Femeia" au apărut articole scrise de Valentin Lipatti.

De asemenea, revista „Viața Romînească" publică articolul „Rousseau în Romînia", pe care-l semnează tov. Alexandru Duțu.

„Gazeta Învățămîntului", a publicat articolul intitulat „Un mare pedagog iluminist" de lector universitar Iosif Antohi și „Revista de pedagogie" nr. 6/1962 a publicat articolul „Aspecte ale concepției pedagogice a lui J. J. Rousseau" semnat de Ion Stanciu.

Din manifestările comemorative cunoscute prin radio, menționăm cele două medalioane despre marele filozof — unul în cadrul emisiunii în limba romînă „Mari aniversări culturale" și altul în cadrul emisiunii în limba franceză pentru străinătate, ambele de tov. Valentin Lipatti.

Prof. LUCIAN VOICULESCU

PROBLEME DE EDUCAȚIE ÎN DISCUȚIA SEMINARULUI INTERNAȚIONAL DE LA SOFIA

La Seminarul internațional organizat de UNESCO pentru țările Europei de sud-est cu tema „Școala în serviciul dezvoltării economice și sociale" (care și-a desfășurat lucrările între 24—28 mai a. c.) delegații celor treisprezece țări participante au dezbătut probleme importante de educație și au elaborat o serie de recomandări menite să ducă la dezvoltarea învățămîntului.

Una din problemele ridicate în referatul principal, susținut de academicianul Sava Ganovski (R. P. Bulgaria) și în coreferatul tov. Aleksandr Arseniev (U.R.S.S.) problemă asupra căreia s-a îndreptat atenția lucrărilor seminarului, a fost aceea a dezvoltării rețelei școlare prin investiții necesare întreprinse de stat, prin crearea de școli în localitățile mici, prin cuprinderea tuturor copiilor în învățămîntul obligator, prin îmbunătățirea condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ. Aceste recomandări pe care le-a făcut Seminarul internațional de la Sofia sînt cu atît mai necesare cu cît școala este unul din instrumentele cele mai importante care contribuie la dezvoltarea economică și socială. În aceeași legătură de idei, recomandările seminarului au înscris dorința ca „UNESCO să ia parte mai activă la lupta pentru încheierea unui acord privind dezarmarea, fapt care ar permite să crească în mod considerabil volumul forțelor și resurselor consacrate educației și instrucției tinerelor generații".

Lucrările Seminarului au subliniat că deși succesele științei și tehnicii măresc necesitatea de cadre instruite, într-un număr de țări mai persistă încă analfabetismul printre copii și adulți. Se recomandă, de aceea, ca autoritățile în drept să-și sporească eforturile pentru răspîndirea științei de carte. Totodată, seminarul a cerut ca U.N.E.S.C.O. să studieze problema traducerii în fapt a rezoluției date de Comitetul III al Sesiunii a XVI-a a O.N.U. referitoare la „Măsurile ce trebuie întreprinse pentru a contribui la lichidarea analfabetismului în lume". Seminarul a considerat oportună organizarea, în 1963, a unui congres mondial pe tema lichidării analfabetismului.

Dat fiind faptul că școala trebuie să răspundă sarcinilor mari pe care dezvoltarea economică i le pune în față, seminarul a recomandat ca instrucția și educația să se realizeze pe baza unor programe care să asigure instrucția generală, tehnică și profesională a tineretului și care să-i permită acestuia a lua parte activă la viață. În acest scop, Secretariatul U.N.E.S.C.O. și comitetele sale naționale să contribuie prin asigurarea de condiții materiale la dezvoltarea armonioasă a personalității fiecărui tînăr.

Tineretul constituie unul din factorii importanți ai luptei pentru pace. Tocmai de aceea este necesar, așa cum recomandă și Seminarul de la Sofia, ca tineretului să-i fie străine șovinismul și ura de rasă, să contribuie activ la întărirea păcii și securității popoarelor, militînd pentru respectarea drepturilor omului înscrise în Statutul O.N.U. pentru toți indivizii, indiferent de rasă, sex, limba pe care o vorbesc, de convingerile religioase.

Avînd în vedere însemnătatea problemei educației și instrucției în slujba dezvoltării economice și sociale, Seminarul a arătat că este necesar ca în 1964 să se convoace Conferința privind educația tineretului (pentru care U.N.E.S.C.O și-a dat deja consimțămîntul).

De asemenea, în scopul informării juste a tineretului școlar și a elaborării de manuale concepute în spiritul păcii, se recomandă furnizarea între țări a datelor necesare

privind geografia, istoria, cultura și învățămîntul, astfel încît interpretările eronate să se evite.

În scopul cunoașterii experienței pedagogice din diverse țări, Seminarul de la Sofia a apreciat că ar fi bine să se reia practica organizării unor Congrese internaționale pe tema educației, a expozițiilor pedagogice mondiale, a sărbătoririlor pe scară mondială a pedagogilor și filozofilor progresiști.

Deoarece țările din sud-estul Europei au anumite probleme comune în ce privește dezvoltarea economică, socială și culturală, indiferent de diferențele pe care le prezintă forma lor de guvernare, este necesar ca schimbul de experiență între acestea în domeniul politicii școlare, al planurilor și programelor de învățămînt, al manualelor, al metodelor de educație etc., să continue.

Mulți dintre delegații participanți la Seminarul de la Sofia, printre care și delegația R.P.R., au făcut în intervențiile lor propuneri prețioase, dovedind un viu interes în desfășurarea lucrărilor.

Delegația țării noastre, participînd la dezbateri, a subliniat încă o dată importanța educării tineretului din lumea întreagă în spiritul păcii și înțelegerii între popoare. Această idee deosebit de actuală constituie, de altfel, firul conducător al concluziilor Seminarului.

Lucrările Seminarului de la Sofia s-au încheiat prin exprimarea dorinței ca U.N.E.S.C.O. și comitetele sale naționale să facă totul pentru a traduce în viață cuvintele: „fiecărui om — instrucție, tuturor popoarelor — pacea și buna înțelegere". Aceasta pentru că „la temelia educației date de școlile de pe întregul nostru glob trebuie să stea pacea, democrația și asistența mutuală între popoare".

G. F.

DE PESTE HOTARE

PSIHOLOGIA PEDAGOGICĂ ÎN R. F. GERMANĂ

Psihologii vest-germani, sub conducerea profesorilor Ph. Lersch și H. Thomae, lucrează în momentul de față la editarea unui manual de psihologie în 12 volume[1], cu intenția de a cuprinde întregul domeniu de cercetare psihologică. Numeroși colaboratori, specialiști ai diferitelor ramuri de cercetare psihologică, abordează capitolele mari ale acestei discipline: probleme de psihologie generală, de psihologie genetică, clinică, a muncii, judiciară și psihologie economică.

Psihologia pedagogică, cel de al 10-lea volum al manualului[2] (avînd 30 de colaboratari redactori de capitole), este un volum de mari proporții (544 pagini), cu o vastă bibliografie la fiecare capitol. După expresia autorilor, acest volum tratează toate problemele esențiale ale psihologiei pedagogice. În cele cinci părți ale lucrării[3] (25 capitole și numeroase subcapitole), sînt abordate variatele aspecte ale psiho-pedagogiei. Acest manual este o lucrare reprezentativă pentru psihologia occidentală, ce exprimă fidel concepțiile idealiste ale autorilor în problemele majore ale pedagogiei și psihologiei.

În mod firesc o asemenea lucrare de mari proporții trebuia să reflecte progresele psihologiei și în mod deosebit ale psihologiei pedagogice, să releve ceea ce a intrat sau ar putea să intre în patrimoniul acestei discipline științifice de la editarea tratatului de psihologie a lui G. Dumas.

Dar nu găsim nimic esențial, nou, ceea ce dovedește că psihologia burgheză occidentală, și în speță psihologia pedagogică vest-germană, de multă vreme stă pe loc.

Majoritatea materialului face referiri la diverse lucrări germane (vest-germane îndeosebi), precum și la unele izvoare americane. Restul lumii științifice este pur și simplu ignorat.

Nu sînt amintite lucrările lui I. P. Pavlov, ale lui Makarenko, Ivanov Smolenski, Krasnogorski, Zaporojeț, care au teze fundamentale în această disciplină, teze bine cunoscute și în occident. De asemenea, sînt omise lucrările lui H. Wallon, a cărui contribuție în psihologia pedagogică nu poate fi negată. Dacă ne-am limita numai la aceasta și încă s-ar putea preciza poziția politică-ideologică pe care o adoptă tacit

---

[1] Handbuch der Psychologie, in 12 Bänden, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, 1959.

[2] Pedagogische Psyhologie, sub redacția H. Hetzer. Verlag für Psyhologie dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, 1959 (manual).

[3] Partea I — Poziția psihologiei pedagogice în cadrul științelor educației și al psihologiei; Partea a II-a — Bazele generale psihologice ale educației; Partea a III-a — Premisele psihologice ale educației în familie, grădiniță și școală; Partea a IV-a — Puncte de vedere psihologice în educația specială; Partea a V-a — Asistența educativă și îndrumarea educativă din punct de vedere psihologic. În analiza noastră ne referim îndeosebi la părțile principale cuprinse în partea I și a II-a.

autorii vest-germani ai acestui manual. Această poziție reacționară autorii încearcă s-o camufleze sub masca unui obiectivism demonstrativ, care se manifestă prin intercalarea unui subcapitol [1] de patru pagini, destinat prezentării psihologiei pedagogice din alte țări, în cadrul căruia psihologia pedagogică sovietică este „prezentată" pe o pagină și jumătate, pe baza unui rezumat făcut după o lucrare mai veche a lui S. L. Rubinștein [2].

În schimb, în paginile manualului o serie de autori, compromiși în timpul regimului fascist, se bucură de mare cinste și se fac referiri la ei la tot pasul ca la niște autorități incontestabile [3]. Autorii manualului trec cu vederea problema reeducării morale a tineretului crescut în spirit hitlerist, deși credem că ar fi fost nu numai un subiect interesant din punct de vedere teoretic, ci și unul de stringentă necesitate practică, unde psihologia pedagogică ar fi avut multe de spus. Dar faptul că nici măcar nu se face vreo aluzie la acel trecut nefast, la rolul psihologilor și al pedagogilor în remedierea și prevenirea reînvierii educației fasciste, denotă că autorii manualului se situează pe poziția cercurilor militariste și revanșarde de la Bonn.

„Progresul" față de perioada dominației hitleriste este reprezentat prin dese referiri la acei autori „nearieni" germani, care — nu pe motive ideologice, ci rasiale [4] — nu puteau fi menționați pe vremuri. Se găsesc „reabilitați" o seamă de psihologi idealiști, propovăduitori ai unor teze reacționare și retrograde, ca S. Freud, Kurt Lewin și Wiliam Stern, care, prin teoriile lor antiștiințifice și reacționare, pentru autorii manualului au redevenit „autorități" în psihologia pedagogică vest-germană.

Din studiul lucrării reiese că autorii manualului au o orientare cu precădere intelectualistă, deoarece nu au afectat nici un capitol special educației morale, ea fiind tratată fugitiv în cadrul capitolului despre personalitate [5].

Orientarea generală a manualului se vădește în special în acele pasaje care oglindesc nemijlocit concepția autorilor despre problemele sociale actuale. În cadrul acestora, fenomenele psiho-pedagogice sînt studiate prin prisma generalizată a imaginii societății capitaliste, care pentru ei reprezintă „societatea în genere". Spre ilustrare, dăm un pasaj caracteristic și extrem de concludent: „Secolul nostru XX se caracterizează prin trecerea (omenirii, n.n.) la sistemul social industrial, cea mai însemnată cotitură pe care a realizat-o omenirea de la încetarea vieții nomade încoace. Ordinea de valori întărită prin moravuri și tradiții s-a pierdut pentru omul modern. Bazat numai pe sine, omul de azi se vede din ce în ce mai mult ca o parte a marilor organizații care domină viața publică din punct de vedere economic, politic și cultural. El devine în cea mai mare măsură un „organon" sau în cel mai bun caz un funcționar în cadrul substructurilor care formează societatea industrială. În viața cotidiană de muncă și în viața publică, celor mai mulți oameni le lipsesc posibilitățile de a desfășura acțiuni spontane și acțiuni de răspundere. Omul de azi suferă în mod accentuat din cauza suprasolicitării

---

[1] Vezi manualul — subcpitolul semnat de H. Thomae — Dezvoltarea psihologiei pedagogice în alte țări, p. 60—64.

[2] Traducerea în limba germană a lucrării „Osnovî obșcei psihologhii" (1946), sub titlul Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Ed. Volk und Wissen, Berlin, 1959.

[3] Ne referim aici îndeosebi la „Gualeiterul" psihologilor hitleriști O. Kroh, care pe vremuri nu s-a sfiit să-și publice fotografiia în plină uniformă hitleristă, cu svastica pe braț, pe coperta revistei Zeitschrift für angewandte Psychologie.

[4] Este cunoscut că în timpul regimului hitlerist, lucrările autorilor „nearieni" au fost prohibite chiar și atunci cînd erau pe poziții reacționare (cazul lui Freud, W. Stern și alții).

[5] Cf. capitolului VII din manualul — Formarea personalității, semnat de E. Bornemann (Bochum), p. 129—142.

externe și a lipsei de posibilități de viață internă... Omul este silit să devină jertfa timpurilor în care trăiește. Pe de altă parte chiar omului de azi îi revine sarcina în cadrul autonomiei democratice să susțină ordinea publică. La aceasta se cer personalități capabile să judece și să ia hotărîri cu răspundere, care pe lîngă scopurile individuale să aibă în vedere și interesele semenilor și să se poată jertfi pentru o ordine superioară" [1].

Rîndurile de mai sus — la care vom mai reveni — exprimă cum nu se poate mai bine poziția ideologică a autorilor manualului. De fapt imaginea haotică pe care o dau despre „viața de azi" nu este altceva decît tabloul vieții din sînul sistemului capitalist aflat în agonie. Bornemann, fără să vrea, reflectă contradicțiile izbitoare ale orînduirii în care trăiește, dar nu este în stare să analizeze cauzele acestor stări, să dea o soluție pentru remedierea lor.

Din această ambianță, pe care în mod greșit o generalizează ridicînd-o la rangul de universalitate, apare și imaginea obtuză a „omului frustat" sau a „omului unealtă", a omului lipsit de orice inițiativă, produse tipice ale orînduirii capitaliste, după modelul cărora își făcuse imaginea omului plin de complexe și S. Freud. Că acest „om" nici pe departe nu este „omul de azi", că el nu reflectă imaginea reală a milioanelor de oameni care trăiesc în societatea socialistă, dar nici măcar a luptătorilor progresiști din sînul chiar al societății capitaliste, acestea sînt adevăruri pe care le cunoaște oricine. Nu este de mirare, — după cum arată și Bornemann — că în cadrul acestei „autonomii democratice" (citește în sistemul capitalist) nu se pot forma personalități de care ar fi nevoie și că nici o „gîndire pedagogică" [2] nu poate scoate din acest impas societatea capitalistă.

Dincolo de acest cadru general care delimitează pozițiile autorilor pe plan ideologic și reflectă orientarea întregului manual, pe planul mai îngust al specialității psihopedagogice, noțiunile fundamentale ale lucrării — decurgînd din principiile generale greșite — sînt și ele eronate.

De la început se arată în manual că competența psihologiei pedagogice începe acolo unde învățarea se separă de creștere și maturizare [3].

Este adevărat — așa cum arată și J. Derbolav — că problema învățării este problema centrală a psihologiei pedagogice, dar aceasta nu înseamnă că procesele creșterii și ale maturizării ar putea sau ar trebui excluse din preocupările ei. Învățarea în sens larg, ca achiziționare de cunoștințe, deprinderi și capacități, nu se opune și nu exclude procesele de creștere și maturizare.

Problema raportului dintre învățare și maturizare nu poate fi tratată însă atît de simplist. Fără îndoială că maturizarea organică și creșterea fizică a copilului nu determină în mod nemijlocit și capacitatea lui de învățare. În schimb, activitatea concret-umană, ca răspuns la solicitările mediului social, și în speță procesul învățării stimulează în mod direct maturizarea funcțională a sistemului nervos, iar maturizarea sistemului nervos (respectiv a scoarței cerebrale) este o condiție fundamentală a învățării.

---

[1] Cf. capitolului VII din manual — Formarea personalității, semnat de E. Bornemann (Bochum), p. 141.

[2] Cf. capitolului VII din manual — Formarea personalității, semnat de E. Bornemann (Bochum), p. 141.

[3] Capitolul I, redactat de Josef Derbolav (Bonn) — Situația psihologiei pedagogice în cadrul științelor educative (manualul, p. 32).

Acest fapt îndeobște cunoscut azi în știință, studiat recent și de A. A. Liublinskaia [1] se pare că nu este total ignorat de unii dintre colaboratorii acestui manual. Astfel, în capitolul următor se spune: „Psihologia învățării trebuie să plece de la recunoașterea antropologică, după care copilul este o ființă care necesită învățare, care este capabilă de învățare, de unde trebuie să aibă în vedere legătura dintre maturizare și învățare" [2]. Dar nu se precizează despre ce fel de maturizare este vorba și nu este analizat profund acest raport. Un alt coautor, însă, subliniază faptele ceva mai clar, arătînd că: „Procesele de învățare depind de procesele de maturizare, dar și progresul în maturizare poate fi determinat de învățare. Dezvoltarea umană este o înlănțuire complexă de maturizare și învățare" [3].

Din toate acestea rezultă că, pe de o parte, autorii nu sînt toți de acord în privința unor noțiuni fundamentale, iar pe de alta că și atunci cînd unii se apropie mai mult de adevăr, totuși nu reușesc să meargă pînă la capăt.

Dar oricîte nuanțe de concepții sînt întîlnite în manual, în esență tendința generală a autorilor este să restrîngă cît mai mult sfera de preocupări ale psihologiei pedagogice la o singură problemă — a învățării.

Același autor al părții introductive precizează că în cadrul științelor pedagogice „psihologia pedagogică răspunde pentru latura metodică a muncii didactice" [4]. J. Derbolav restrînge astfel sfera psihologiei pedagogice la problematica învățării, deci orientează întregul sistem spre un intelectualism excesiv, ceea ce este complet greșit.

Legarea organică a psihologiei instrucției de psihologia educației (respectiv a formării personalității) este o necesitate obiectivă. Acest adevăr de bază este elocvent demonstrat și în cercetările experimentale ale lui L. V. Zankov, recent publicate [5].

Iată ce spune Derbolav într-un alt pasaj al lucrării: „Intregirea naturală (a psihologiei pedagogice n.n.) în spre jos și cu aceasta și legătura ei cu biologia este făcută prin așa-zisa psihologie abisală sau psihologia conflictelor care și-a format o teorie a inconștientului și o terapeutică reușită în vederea explorării unor tulburări psihice (nevroze). Deși psihologia abisală ca teorie mai este și azi suspectată din cauza cadrului ei „nedesmitologizat" de care se servește, totuși, în practică dă un model de aplicabilitate pentru psihologia pedagogică (în sens larg)" [6].

In mod ciudat, acest pasaj este chiar opus intelectualismului și-l arată pe același autor a fi adeptul unui instinctualism.

Firește că nu putem acorda nici cel mai mic credit autorului în acest domeniu, deoarece principial contestăm orice fel de aplicabilitate științifică a psihologiei freudiene în general și cu deosebire în domeniul psihologiei pedagogice. In paranteză menționăm faptul că nici cei mai exagerați freudiști nu au încercat pînă în prezent să extindă

---

[1] A. A. Liublinskaia, Ocerki psihiceskovo razvitiia rebenka, Ed. A.P.N. R.S.F.S., Moskva, 1959.

[2] Cap. II redactat de Iosef Hillebrand (Bonn) Psihologia-pedagogică și dezvoltarea ei istorică (manual, p. 49).

[3] Cap. III semnat de H. Roth (Frankfurt a(M) Problema maleabilității și educabilității în cerecetarea psihologică, p. 89.

[4] Cf. manualului, p. 32.

[5] L. V. Zankov: „O predmete i metode didakticeskih issledovanii", Moskva, 1962.

[6] V. manualul p. 32.

în mod sistematic doctrina lor în ansamblu la domeniul specific al psihologiei pedagogice [1].

Autorul acestui capitol — J. Derbolav — caută să precizeze unele momente concrete cînd psihologia abisală, chipurile, ar da ajutor în procesul pedagogic. Astfel, el subliniază că „sînt unele fapte şi chiar grupe de fapte care trebuie atribuite inconştientului şi care au mare importanţă în educaţie. Aici se încadrează, de exemplu, terenul dispoziţiilor afective, unele atitudini inconştiente ale elevului şi ale profesorului care pot crea un anume fel de situaţie pedagogică (de ex. un anume moment de atmosferă şcolară). De asemenea, trebuie luate în considerare şi componentele inconştiente ale motivaţiei" [2].

Iată deci psihanaliza introdusă şi în practica şcolară. Această recomandare ni se pare cu atît mai deplasată, cu cît se ştie că cele mai serioase eşecuri psihanaliza le-a suferit tocmai atunci cînd voia să aplice tezele analitice la copii [3].

Autorii se apropie formal într-un fel de adevăr atunci cînd stabilesc raportul dintre psihologia pedagogică şi psihologie pe de o parte şi pedagogie pe de alta. „Psihologia pedagogică nu numai că se situează la intersecţia celor două discipline, dar totodată ea are ca puncte de plecare obligatorii, date şi probleme pedagogice în care psihicul în sensul lui pedagogic este dinainte presupus" [4].

Căutînd o bază teoretică mai solidă a acestor probleme, autorii fac fel de fel de încercări neizbutite. Astfel, la un moment dat ni se arată: „Este clar că psihologia pedagogică nu va putea fi o disciplină independentă dacă se va baza pe o psihologie a conştiinţei (Bewusstseinpsychologie) ci numai dacă va deveni din ce în ce mai mult o psihologie antropologică. Numai astfel se va putea arăta că omul este o fiinţă care necesită educaţie şi că a fi educat aparţine naturii umane. Numai aşa se vede clar influenţa educativă asupra dezvoltării copilului" [5].

Se pare că această superstiţie antropologică îi obsedează pe cei mai mulţi dintre autorii manualului. Ei cred că desprinderea de psihologia conştiinţei (citeşte: mult depăşita psihologie speculativă spiritualistă) ar duce în mod inevitabil la o psihologie mai ştiinţifică, anume — după părerea lor! — la o „psihologie antropologică". În mod vădit acest punct de vedere este greşit, deoarece fenomenul educativ — deşi se referă exclusiv la om — nu este de esenţă antropologică, ci de esenţă socială. Faptul că este vorba de o activitate îndreptată spre un anumit scop, că această activitate este conştientă, organizată etc., demonstrează esenţa socială prin excelenţă a fenomenului educativ. Acest adevăr este însă ascuns de autorii manualului sub eticheta antropologismului (citeşte: antropocentrismului) crezînd că în acest fel se poate eluda recunoaşterea esenţei de clasă a fenomenului educativ.

Ceea ce înţeleg autorii prin această orientare antropologică se arată în altă parte a lucrării [6]. Regăsim aici ideile personalismului îngust, lansat în perioada interbelică

---

[1] În această privinţă vezi lucrarea psihologului progresist american Harry K. Wells — Pavlov and Freud, International Publ. N. Y., 1956. În ultimii ani, doi psihiatri americani, I. Dollard şi H. Miller, au încercat să aplice tezele psihanalitice în domeniul teoriei învăţării (1950).

[2] Vezi cap. II din manual, p. 57.

[3] Cf. lucrărilor lui Ana Freud, Melanie Klein şi mai recent ale lui Käthe Friedländer etc.

[4] Vezi manualul, p. 46.

[5] Vezi manualul, p. 47.

[6] Cap. II din manual, de J. Hillebrand, p. 58.

de W. Stern. Astfel, se subliniază că „orientarea antropologică înseamnă în primul rînd conceperea persoanei ca un întreg și mai departe înseamnă a concepe dezvoltarea psiho-spirituală a omului ca un complex al diferitelor sfere existențiale de care aparține, mai înseamnă a nu se omite niciodată principiul de evoluție proprie fiecărei sfere de existență, înseamnă a avea mereu în vedere că miezul și scopul dezvoltării este formarea și desăvîrșirea omului în esența personală, că trebuie să avem mereu în vedere faptul că dezvoltarea înseamnă integrarea în mediul cultural și că orice fapt de evoluție, în esență, depinde de situația de viață în care persoana în dezvoltare este pusă și de formele de acomodare pe care i le pune în față, ca exigențe, cultura respectivă de care aparține omul"...

Am dat acest citat lung și lipsit de claritate, pentru a învedera modul în care adepții reacționari ai acestui curent „spirito-culturalist" — de altfel de mult demascat — încețoșează adevărurile simple și încearcă să camufleze prin unele cuvinte dibace, aspectele social-economice care sînt adevăratele motoare ale evoluției umane, fără de care nici un fel de dezvoltare „antropologică" nu este posibilă.

Modul în care autorii aleargă cînd după elemente antropologice, cînd după elemente personaliste, cînd apoi după elemente psihanalitice, pentru a găsi un suport pretins teoretic pentru tezele lor retrograde, ilustrează grăitor cît de șubrede sînt bazele teoretice ale psihologiei pedagogice burgheze în general și ale celei vest-germane în special. Mai dovedesc apoi și faptul că autorii respectivi nu sînt — și nici nu pot fi — consecvenți pînă la capăt, nici măcar în idealismul lor. Astfel, tot cadrul general prezentat este suspendat într-un vid social, dînd întregului eșafodaj un aspect neștiințific.

În disciplinele pedagogice — ca de altfel și în celelalte ramuri ale științelor umane — trecerea de la empirie la știință este marcată prin descoperirea și utilizarea unor metode adecvate, care duc la descoperirea adevărurilor științifice, la stabilirea legităților, ceea ce asigură aplicarea lor în practică.

Ne-am fi așteptat deci ca în acest manual să găsim elemente metodice, tehnici de cercetare și noi principii de aplicare, care să justifice, cît de cît, poziția sau punctul de vedere al autorilor.

În locul acestui fapt găsim trimiteri la Herbart la E. Meumann (la o lucrare din 1911) după care „problema metodei în pedagogie este de competența exclusivă a psihologului" [1]. Deși autorul capitolului — J. Hillebrand — formulează unele rezerve neesențiale, rămîne însă tendința nejustificată de psihologizare a însuși procesului de învățămînt.

De pe o poziție greșită se discută metodele de cercetare ale psihologiei pedagogice. Autorul se referă în această problemă la o lucrare sintetică veche [2], în care se arată că psihologia nu are metode proprii de cercetare. Mergînd și mai departe, în istorie, Hillebrand se referă la o lucrare și mai veche [3], în care se afirmă că metoda experimentală poate aduce un aport restrîns în domeniul didacticii, dar nu poate fi folosită în nici un caz în cercetarea fenomenelor educative propriu-zise. Se pare că Hillebrand este de acord cu această părere, dar e mai îngăduitor cu procesul instructiv, unde,

---

[1] Vezi manualul, p. 51. Citatul dat este după E. Meumann — Vorlesung zur Einfürhrung in die experimentelle Pädagogik, vol. 3, ed. 2. Leipzig, 1911.

[2] W. J. Ruthmann: Die Methoden der Pädagogischen Psychologie, Halle, 1930.

[3] Friescheisen-Köhler-Grenzen der exp. Methode. In: Philosophie und Pädagogik Langensalza/Berlin, 1918.

referindu-se la Fr. Winnefeld (1959), admite necesitatea cercetării experimentale a acestui proces. Totuși, arată Hillebrand, pe acest tărîm mai este mult de făcut [1].

Nu credem că doctul profesor de la Bonn să nu fi auzit de numele lui Lazurski (ale cărui lucrări au fost traduse de mult în limba germană), să nu fi cunoscut cel puțin indirect lucrările sovietice care au dezvoltat în mod creator metoda preconizată de Lazurski [2] sau lucrările din R.D.G. în care, ghidîndu-ne numai după o recentă lucrare sintetică [3], problema experimentului în procesul instructiv-educativ — deci și în psihologia pedagogică — a fost de mult elucidată.

Această ocolire a problemei metodice, fuga de metoda experimentală, de o metodă profund științifică, nu este altceva decît expresia fugii de realitate, care oglindește faptul că teoreticienii de la Bonn nu sînt de acord cu o educație științifică.

O educație științifică în adevăratul sens al cuvîntului are drept rezultat creșterea de oameni sănătoși, cu o concepție științifică asupra lumii și societății, care nu se pretează la acele scopuri pe care stăpînii revanșarzi ai autorilor manualului le urmăresc atît de nedeghizat în politica lor dubioasă. Aici trebuie să găsim motivul pentru care Derbolav (și alții) au „nedumeriri" în privința folosirii experimentului în psihologia pedagogică, și, foarte „obiectivi" fiind, constată cu regret că „mai sînt încă multe de făcut" pe acest tărîm.

În capitolul III al manualului [4], după ce autorul face o expunere paralelă între om și animal, foarte discutabilă, trece la tratarea problemei educabilității. De asemenea este abordată aci și problema ereditate-mediu, cu o exagerată prudență și circumspecție. Referindu-se la unele teze, autorul afirmă: „Chiar și ceea ce este ereditar în sensul cel mai strict al cuvîntului în toate cazurile arată un mare joc de variabilitate în posibilitățile sale evolutive, ceea ce în parte este în funcție de influența mediului și în parte rezultatul conștiinței noastre. Toate funcțiile sînt exercitabile. Rareori învățăm pînă la capăt. Fiecare din noi are de exemplu posibilitatea ca la un mare grad de inteligență să mai adauge prin învățare infinit de mult. Acest lucru este valabil chiar și pentru debilii mintali, imbecili, desigur însă nu în cazurile extreme... Aspectele formale ale funcțiunilor sînt în mai mare măsură ereditare, tot ceea ce e conținut — e dobîndit prin învățare. Evoluția formei și a conținutului nu se desfășoară în mod independent... Se poate face mult prin crearea de condiții optime pentru dezvoltarea aptitudinilor existente, dar se poate face prea puțin pentru acelea care lipsesc. Predispozițiile umane pentru tehnică și matematici au devenit eficiente doar atunci cînd condițiile intelectuale au fost dobîndite pas cu pas și transmise și cînd au existat și situații necesare pentru a le reclama... Presupunînd o evoluție normală, condiții normale de mediu și educație, probabil că sînt:

— mai puțin supuse schimbărilor: proprietățile fizice ale omului, caracteristicile lui constituționale, finețea structurii organelor (de exemplu acuitatea senzorială), capacitatea energetică vitală, temperamentul (tempoul psihic) timpul de reacție... Dar chiar și pentru aceasta există un joc de variabilități, care pot fi determinate de mediu, exerciții, antrenament etc.;

— **par a fi mai educabile, mai expuse schimbărilor** următoarele proprietăți, în special în condiții favorabile de mediu: inteligența, sensibilitatea emotivă, tonusul emo-

[1] Vezi manualul, p. 53.

[2] Ne gîndim aici la lucrările lui: A. N. Leontiev „Razvitie pamiati", 1931; M. N. Șardakov, „Ocerki psihologhii ucenia", 1951, L. S. Vigoțki, Pedagoghiceskaia Psihologhia 1926, ș.a.

[3] Cf. Kleine Pädagogische Enzyklopedie, Ed. Deutsche Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1961. Vezi articolul „Experiment", p. 154 ff.

[4] Semnat de dr. H. Roth (Frankfurt a/M).

țional, unele feluri de percepție și reprezentare... apoi unele atitudini de bază ca introversiunea, extroversiunea...

— **cel mai mult se pot influența prin educație în special în copilărie și tinerețe:** necesitățile, interesele, motivațiile, performanțele școlare și vitale, proprietăți ale conduitei, atitudinile față de valori, concepțiile morale, concepțiile asupra vieții și lumii..." [1].

Făcînd abstracție de terminologie, care aparține unei concepții psihologice care ne este străină, nu toate ideile din acest capitol pot fi considerate nejuste. Izbitoare este însă lipsa de fermitate (sau de curaj) cu care autorul atacă aceste probleme complicate, care îl pun adesea în dezacord cu ceilalți colaboratori ai manualului.

Ceea ce îi obiectăm autorului este, în primul rînd, faptul că nu precizează care este poziția lui în problema limitelor educabilității (în sens larg). Se remarcă apoi că el consideră (în mod implicit), aidoma pedologilor, un mediu invariabil luat în abstract, ca un parametru oarecare arătînd în același loc [2] ...,că influențele educative în aceleași condiții culturale și sociale sînt mult mai asemănătoare decît obișnuim să le considerăm". Această viziune aproape fizicală, fixistă, rigidă, bineînțeles că îl îndepărtează de adevăr pe autor, care scrie invariabil „cultural și social", mereu în aceeași ordine, ca să ne atragă și mai mult atenția asupra poziției pe care o ocupă.

Din cele citate mai sus se vede și strădania autorului de a evita considerarea aspectelor concret-sociale ale problemelor ridicate, chiar și acolo unde în viziunea noastră așa ceva este de nepermis. Așa de pildă, raportul dintre capacitățile tehnice și evoluția tehnică a societății este fățiș inversat în mod cu totul neștiințific, din text reieșind că la început apare evoluția intelectuală (ca premisă) ce permite dezvoltarea capacităților, care pe urmă generează evoluția tehnică.

Tot astfel apare și pesimismul pedagogic al autorului atunci cînd afirmă că nu putem face mare lucru în cazul unor capacități care lipsesc.

Problema aceasta a „lipsei de capacități" este departe de a fi azi un adevăr științific demonstrabil. Cert este că lucrările sovietice mai recente publică din ce în ce mai multe cercetări experimentale privind fenomenul compensației, lucru care ar fi putut să găsească un ecou și în manual [3].

Analiza psihologică a procesului pedagogic al învățării se face, de asemenea, plecînd de la unele constatări juste, pentru ca în cele din urmă să ajungă la explicații și concluzii neștiințifice.

Astfel, autorul accentuează că învățarea trebuie privită ca fiind strîns legată de întreaga personalitate și că „ceea ce învață copilul în mod real, îl învață tot copilul (das ganze Kind)" [4].

Opunînd învățării procesul de maturizare, autorul consideră că aceasta din urmă se referă „la toate procesele evolutive care nu pot fi puse în legătură univocă cu stimulările parvenite din mediul ambiant [5]. Un astfel de fenomen, spune autorul, este gînguritul — fenomen de maturizare — în opoziție cu limbajul care este un fenomen de învățare.

În genere este greșită ideea de a atribui întreaga maturizare unor condiții biologice. Chiar și fenomenele „pur biologice", cum ar fi creșterea în lungime, pot fi favorizate

---

[1] Vezi manualul, p. 88—91.
[2] Vezi manualul, p. 91.
[3] Cap. IV al manualului, semnat de Fr. Winnefeld (Halle-Saale).
[4] Vezi manualul, p. 93.
[5] Idem, p. 95.

sau frînate de condiţii externe care aparţin mediului social. Iar în ceea ce priveşte gînguritul şi acesta este provocat de relaţiile copilului cu adultul, cu toate că la acea vîrstă încă nu putem vorbi de relaţii specifice. Considerăm că este semnificativ şi faptul că această reacţie este ulterioară apariţiei zîmbetului şi a „complexului reactivării", care incontestabil sînt reacţii de tip uman.

In realitate, unele fenomene de maturizare pot fi independente de învăţare, ca de pildă apariţia dentiţiei, dar nici aceste fenomene nu pot fi independente de mediu.

In continuare, autorul diferenţiază învăţarea „naturală" de cea pedagogică şi arată, că în învăţarea naturală „motivaţia" este organică şi de la sine înţeleasă, ceea ce îi dă un mare grad de receptivitate şi un efect superior. Învăţarea naturală este întreţesută de învăţare concomitentă (concomitent learning — W. Kilpatrik, 1935) adică de o însuşire involuntară şi inconştientă a unor elemente ale lumii înconjurătoare. Aceasta joacă un rol imens în dezvoltarea emoţională şi volitivă, după datele psihologiei abisale şi ale psihologiei sociale" [1].

Iată-ne ajunşi la un punct nodal unde din nou apare psihanaliza. Şi aici, ca în atîtea alte părţi ale manualului, străbate punctul de vedere antiştiinţific, chiar în modul punerii problemei. Nimeni nu se gîndeşte să nege faptul că există şi o învăţare spontană şi extrapedagogică (dar nu sîntem convinşi că aceasta este o învăţare n a t u r a l ă). De asemenea, se cunoaşte azi — în parte — şi efectul unor impresii subliminale care la un moment dat pot avea un efect cumulativ şi într-o oarecare măsură pot influenţa fie unele procese de cunoaştere, fie unele afective. Dar acele elemente ale cunoaşterii şi ale comportării care apar în cadrul contactului neorganizat dintre copil şi mediul înconjurător nici pe departe nu au un caracter preponderent şi nu joacă acel rol „imens" pe care Winnefeld, ca şi Freud, Kilpatrik sau Hartley, ar dori să le atribuie. Dacă lucrurile s-ar desfăşura după afirmaţiile lor, atunci rolul şi rostul „învăţării pedagogice" şi al întregii activităţi educative ar fi redus şi lipsit de orice perspectivă a succesului.

Dacă ar fi acceptată această teză neştiinţifică — fapt de neconceput pentru orice pedagog — s-ar ajunge cu paşi rapizi în sfera iraţionalului, a misticismului, unde nici un fel de idei psihologice sau pedagogice nu mai au nici un rol. De la aceste teze pesimiste nu mai este nici măcar un singur pas pînă la teoriile mistico-rasiste sau fataliste.

Autorul mai „rezolvă" şi alte probleme în celaşi fel, bazîndu-se fie pe aşa-zisa „Kontaktpsychologie" fie pe datele unei psihologii preconizate de Kurt Lewin sau de fascistul O. Kroh (care îşi desfăşoară nestingherit activitatea în R.F.G.).

Considerăm că este de prisos să insistăm asupra altor teze ale lui Winnefeld, cum ar fi cea după care emulaţia are un rol cu totul inferior în învăţare, căci „numai scopurile accentuate prin ego-valenţă (Ich—Valenz) sînt bine reţinute şi nesupuse destrucţiei amnezice" [2]. Că o astfel de „viziune" a problemei este posibilă într-un manual cu pretenţii „ştiinţifice" nu se explică decît prin acel climat social-politic, care este întreţinut în mod artificial de stăpînitorii de la Bonn.

Problema educării gîndirii ocupă un loc de seamă în manualul amintit [3]. Cum am mai arătat, întreaga lucrare este axată pe poziţii intelectualiste, de aceea acest capitol reprezintă oarecum chintesenţa întregii lucrări.

---

[1] Vezi manualul, p. 99.
[2] Cf. manualului, p. 104.
[3] Cf. Cap. V al manualului — „Premisele psihologice ale educării gîndirii" — semnat de Karl Zietz (Braunschweig).

De la început remarcăm că autorul își întemeiază tezele pe ideile arhiconuscute (și de mult depășite) ale lui K. Bühler, W. Stern și în parte ale lui Piaget. Probabil că acest autor franco-elvețian a fost inclus în manual pe de o parte pentru teoria sa „egocentristă", pe de altă parte, pentru înaltele sale funcții deținute în mișcarea psihologică occidentală.

Insistînd mult asupra tezei neștiințifice mai vechi a lui Piaget asupra „socializării" gîndirii copilului pe măsura însușirii limbajului [1] autorul se declară pe deplin de acord cu ea.

In același capitol, Zietz afirmă că educarea gîndirii copilului de către pedagog, trebuie să înceapă în etapa cînd copilul începe să pună primele întrebări. Răspunzînd corect la toate întrebările copilului — arată Zietz — dezvoltăm la copil „dispoziția de a gîndi și bucuria de a gîndi" [2].

Părerea noastră este că autorul greșește și în această problemă. Reflectarea lumii înconjurătoare prin procesele elementare ale gîndirii este anterioară apariției întrebărilor formulate; ea începe sub forma unor generalizări elementare, o dată cu însușirea primelor cuvinte, și în consecință, deci, și educarea gîndirii trebuie începută mult înainte. A aștepta apariția întrebărilor formulate înseamnă a omite intervenția educativă în cîteva momente optime (Leontiev) [3] și acest fapt este echivalent cu situarea pe o poziție pedagogică de pasivitate.

Zietz susține cu toată convingerea „imposibilitatea de a da o educație multilaterală fără a cădea în diletantism" [4]. De aceea, el recomandă adoptarea sistemului de învățămînt american „al exemplelor pregnante". E curios că Zietz îi trimite pe pedagogii vest-germani să adopte un sistem de învățămînt american exact în etapa cînd înșiși americanii își trimit experții în problemele pedagogiei în U.R.S.S., deoarece s-au convins de eficacitatea și superioritatea de netăgăduit a sistemului de învățămînt sovietic.

Zietz nu este singurul dintre coautorii manualului care excelează în asemenea idei confuze și reacționare. Pasivismul și pesimismul pedagogic sînt prezente în cele mai multe pagini ale manualului. Ca să mai ilustrăm aceasta îl citățm pe Hansen [5], care la un moment dat afirmă că în jurul vîrstei de 9 ani devine posibilă (gîndirii) clasificarea obiectelor și a fenomenelor și apoi arată: „Anticiparea pe acest plan (ca și pe altele), forțarea prematură a proceselor nu duce decît la rezultate formale".

Această teză este contrazisă atît în teorie cît și în activitatea practică de către psihologii sovietici. Este adevărat, așa cum a arătat și A. N. Leontiev [6], că există etape optime pentru dezvoltarea unor capacități sau aptitudini. Aceasta nu înseamnă însă că orice anticipare duce la rezultate formale. Faptul că cercetătorii sovietici, sub îndrumarea lui Galperin, (de ex. V. V. Davîdov sau Talîzina) chiar cu elevi în vîrstă de 9 ani obțin — prin metode noi, adecvate — rezultate excepționale și performanțe surprinzătoare în rezolvarea problemelor de algebră sau în înțelegerea gramaticii etc.

---

[1] Vezi manualul, p. 112 și următoarea.

[2] Idem, p. 113.

[3] A. N. Leontiev, P. I. Galperin și D. Elkonin: „Reforma școlii și sarcinile psihologiei, Revista pe psihologie, nr. 2/1959, p. 25 și următoarele.

[4] Vezi manualul, p. 125.

[5] Vezi manualul partea a III-a, cap. II: „Probleme psihologice în școala elementară", semnat de W. Hansen (Vachta i/O) p. 252.

[6] Leontiev: Galperin și Elkonin: Lucrarea citată.

dovedește că profesorul Hansen, ca și mulți alții din occident, nu cunosc rezultatele obținute pe această linie de cercetătorii sovietici.

Am amintit mai sus că în manual educația morală și metodele ei sînt redate foarte sumar în capitolul consacrat studiului personalității. Am citat și un pasaj [1] în care autorul capitolului — E. Bornemann — „analizează cadrul social în care trăiește, chipurile, „omul de azi".

Capitolul despre personalitate este un capitol de sinteză (de altfel ultimul dintre capitolele manualului, care tratează unele probleme majore).

Chiar din definiție rezultă poziția autorului, care susține că: „Personalitatea ca întreg nu se formează ca un aspect individual din datele interioare, ci cu mult mai accentuat prin forțele spirituale-culturale în cadrul unor realități sociologice [2].

Fixarea acestui cadru de „realități sociologice" abstracte, nestratificate, care acționează „în general" prin forțele spiritualo-culturale (și numai prin ele!) îl situează pe autor pe poziții idealiste.

Părerea autorului este că formarea personalității este o problemă pedagogică [3], fapt de altfel necontestat de nimeni, dar el uită — ceea ce este inadmisibil într-un manual de psihologie pedagogică — să formuleze clar o teorie psihologică a personalității, care să stea apoi la baza elaborării unor procedee pedagogice.

Amalgamul de noțiuni etice idealiste pe care le utilizează autorul ne permite, totuși, să întrevedem cam despre ce fel de personalitate este vorba. „În general — spune Bornemann — toată lumea este de acord că scopul educației este formarea omului responsabil (selbstverantwortlich) la care trebuie adăugat cercul de viață față de care va avea de răspuns individul" [4].

Se pare că această noțiune de responsabilitate și apoi cea de autodeterminare formează miezul personalității, după Bornemann, căci în paginile următoare el precizează: „Personalitatea este o ființă unică (einmaliges Wesen), individuală, cu rădăcinile în suflet (im Gemüte wurzelndes), înzestrată cu rațiune și răspundere, ceea ce în această lume (sublinierea noastră) nu se poate atribui decît omului" [5]. Iar mai departe arată: „După structura lui, omul este o ființă natural corporală, o ființă însuflețită care se străduiește (strebendes), o ființă conștientă, spirituală, care se autodetermină (selbstbestimmendes)" [6].

Despre noțiunea de autodeterminare nu mai aflăm mare lucru de la Bornemann, iar despre responsabilitate mai vorbește o singură dată, arătînd că educarea responsabilității se face punînd „accentul pe inițiativa, pe libera activitate individuală, pe forțele creatoare ale elevului care se vor solicita la maximum; ei trebuie să fie puși să aibă răspunderi în cadrul unor comunități sociale" [7].

După părerea noastră, această „autodeterminare" seamănă mult cu indeterminismul psihologic, iar „responsabilitatea" care decurge de aici se exercită în vidul unei „comunități sociale" prea abstracte.

---

[1] Vezi nota noastră nr. 111, de la p. 9.
[2] Vezi manualul, p. 129.
[3] Idem.
[4] Vezi manualul, p. 130.
[5] Vezi manualul, p. 132.
[6] Vezi manualul, p. 132.
[7] Vezi manualul, p. 140.

În privința aceasta, poziția marxist-leninistă a fost exprimată cu deosebită tărie de S. L. Rubinstein [1], care a precizat noțiunea de determinism științific și cea de responsabilitate (în sens psihologic), combătînd cu principialitate teoriile idealiste din acest domeniu, teorii al căror adept este și Bornemann.

Analiza celorlalte idei ale lui Bornemann, duce la aceeași concluzie. Autorul, înfeudat concepțiilor spiritualiste-idealiste, pătruns de un pesimism sociologic și pedagogic, avînd o viziune obtuză asupra societății, nu poate să prezinte problemele personalității decît așa cum le-a prezentat: confuz și neconcludent.

Considerînd că restul capitolelor manualului tratează probleme cu caracter tehnic, toate însă fondate pe principiile la care ne-am referit mai sus, analiza lor nu mai prezintă nici un interes.

În ansamblu, manualul este o culegere de probleme psiho-pedagogice, tratate la niveluri deosebite, pe baza unor principii eterogene, cu inconsecvențele inerente oricărei lucrări lipsite de o fundamentare teoretică științifică. Numitor comun este doar acel idealism, acea fugă de realitate, care caracterizează pe toți autorii manualului, care duc politica struțului față de lumea înconjurătoare, sub falsul pretext al „obiectivității" omului de știință.

Concluzia ce se desprinde nu poate fi decît una singură: într-un sistem social-politic înfeudat imperialismului monopolist, — așa cum este sistemul din R.F.G. — nu se poate face știință adevărată și nu se poate face, în consecință, nici educație pe baze științifice.

TIBERIU BOGDAN

[1] S. L. Rubinstein — Existență și conștiință, Editura științifică, București, 1960, p. 333, 338.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„EDUCAŢIA ATEISTĂ IN ŞCOALĂ"

— Culegere de articole sub redacţia lui V. K. Glodkin —

In Editura didactică şi pedagogică a apărut lucrarea „Educaţia ateistă în şcoală" — culegere de articole — tradusă din limba rusă, consacrată educaţiei ateiste a elevilor în cadrul lecţiilor prin diferite obiecte de învăţământ.

Lucrarea cuprinde şase articole:

— Despre educaţia materialistă a elevilor la lecţiile de fizică.

— Formarea concepţiei ştiinţifice despre lume în procesul predării astronomiei şi matematicii.

— Unele probleme ale educaţiei ateiste în sistemul predării chimiei.

— Formarea concepţiei materialiste despre lume la lecţiile de biologie în şcoala de 8 ani.

— Despre educaţia ateist-ştiinţifică la lecţiile de geografie.

— Probleme ale educaţiei ateist-ştiinţifice la lecţiile de istorie.

Deşi lucrarea este împărţită pe specialităţi, autorii folosind mijloace diferite în rezolvarea scopului propus, se desprind, totuşi, o serie de probleme comune, de mijloace comune cu ajutorul cărora se poate contribui la formarea la elevi a unei concepţii juste, materialist-dialectice despre lume şi viaţă, înlăturîndu-se concepţiile neştiinţifice, mistice, superstiţiile etc.

Astfel, din lucrare reiese că pentru a face educaţie ateistă elevilor, profesorul, pe baza materialului pe care îl oferă obiectul său, trebuie să arate elevilor materialitatea lumii, faptul că fenomenele naturii şi ale societăţii se dezvoltă pe baza unor legi obiective, care acţionează independent de voinţa oamenilor, că oamenii nu pot crea şi transforma aceste legi, dar că le pot cunoaşte şi cunoscîndu-le le pot folosi în interesul societăţii.

Din lucrare se desprinde, de asemenea, necesitatea tratării istorice a fenomenelor, fie că acestea aparţin mediului natural, fie că aparţin mediului social.

Pentru a face ca materialul predat, explicaţiile date, să fie convingătoare, e necesar să se arate elevilor legătura fenomenelor explicate cu viaţa practică de zi cu zi.

Pornind de la aceste probleme generale, în material se arată contribuţia diferitelor obiecte de învăţământ la educaţia ateistă a elevilor.

Astfel, în articolul „Despre educaţia materialistă a elevilor la lecţiile de fizică", autorul arată că pentru a contribui la realizarea scopului propus, profesorul de fizică trebuie să pornească de la observarea fenomenului pe care apoi să-l explice, arătînd esenţa acestuia şi legile care-l dirijează. Cunoştinţele teoretice respective trebuie apoi legate de viaţa practică, prin efectuarea în clasă a unor exerciţii şi lucrări practice cu elevii clasei. O mare importanţă pentru formarea unei concepţii juste despre lume, arată autorul, o au lecţiile de sinteză, în cadrul cărora elevilor li se formează unele noţiuni cu sens filozofic, cum ar fi legătura cau-

zală dintre fenomenele naturii, mișcarea, energia materiei etc. În articol sînt date exemple concrete de lecții care oferă posibilitatea de a face elevilor educație ateistă (structura atomului, despre forță etc.).

Articolul „Formarea concepției științifice despre lume în procesul predării astronomiei și matematicii", G. A. Mihailov arată cum prin predarea astronomiei și a matematicii se pot combate reprezentările greșite ale elevilor despre univers. Predarea astronomiei și matematicii contribuie, totodată, la formarea concepției juste, materialist-dialectice despre lume. Pentru aceasta, arată autorul, e necesar ca înainte de a studia astronomia elevii să fie obișnuiți să observe în mod nemijlocit unele fenomene cerești. Aceste observații sînt de un real ajutor în înțelegerea legilor care stau la baza desfășurării acestor fenomene.

Sub îndrumarea profesorului, trebuie să li se ofere elevilor posibilitatea de a observa și fenomenele care se petrec dincolo de limitele atmosferei pămîntului. În felul acesta, treptat, elevii vor înțelege netemeinicia afirmațiilor religiei cu privire la eclipsele de soare și de lună, la apariția stelelor căzătoare, a petelor solare etc. Premisa pentru înțelegerea unor fenomene care se petrec în afara sferei pămînțești trebuie să o constituie cunoașterea naturii înconjurătoare, înțelegerea cauzelor care stau la baza fenomenelor și a legăturilor dintre ele, prevederea științifică a eclipselor și realizările științei în acest domeniu, cu deosebire în secolul nostru, în care au fost creați sateliții artificiali, rachetele cosmice. Toate acestea arată forța uriașă a rațiunii umane, eliberate de povara superstițiilor religioase.

Un rol deosebit în educarea ateistă a elevilor, subliniază autorul, îl au datele istorice, care scot în evidență poziția reacționară a bisericii față de dezvoltarea științei. Aceste date trebuie folosite pe tot parcursul predării astronomiei, prin îmbinarea lor cu explicarea științifică a problemelor de astronomie.

Miturile biblice despre crearea lumii sau despre soare și lună pot fi înțelese ca născociri absurde, iar mărețele fapte de eroism ale lui Copernic, Giordano Bruno, Galilei, vor lăsa o urmă adîncă în conștiința școlarilor. Încheierea cursului de astronomie trebuie făcută cu expunerea istoriei dezvoltării ideilor cosmogonice, începînd cu ipoteza Kant-Laplace.

În cadrul predării matematicii, arată autorul, profesorul trebuie să arate ura bisericii față de dezvoltarea matematicii și a astronomiei. Din „Sfînta scriptură", reiese teama față de rațiunea umană, față de gîndirea logică corectă, care nu ne permite să ne mulțumim cu absurdițățile religiei în interpretarea lumii" (pag. 35).

Și chimia oferă un bogat material pentru formarea concepției materialist-dialectice despre lume și pentru educarea ateistă a elevilor. Aceste posibilități sînt relevate în articolul „Unele probleme ale educației ateiste în sistemul predării chimiei" de S. M. Seiman.

Autorul articolului arată că, în cursul lecțiilor de chimie, profesorul trebuie să sublinieze mereu legătura dintre fenomenele studiate și mișcarea lumii materiale înconjurătoare. De mare importanță pentru educarea ateist-științifică a elevilor sînt problemele circuitului elementelor în natură, care oferă posibilități de a lărgi reprezentările elevilor despre materie și energie, arătînd, în același timp, unitatea și interdependența lor. Aceasta duce la înțelegerea unei concluzii de mare importanță — a circuitului etern al materiei în mișcare, care înlătură orice idee, cît de vagă ar

fi, despre dumnezeu, creator al lumii.

S. M. Seiman subliniază necesitatea de a face cunoscute elevilor marile descoperiri științifice în domeniul chimiei, crearea pe cale artificială a unor substanțe de mare importanță. Cu acest prilej se poate arăta că omul, cunoscînd legile naturii, poate să acționeze asupra ei și s-o schimbe, după interesele și scopurile societății.

In vederea dezvoltării concepției materialist-dialectice despre lume și a educării ateiste a elevilor, se subliniază în articol, profesorul de chimie trebuie să arate că între substanțele minerale și organice există o strînsă legătură — ceea ce dovedește unitatea lumii materiale.

Reprezentările deformate despre apariția vieții pe pămînt vor fi spulberate atunci cînd elevii vor studia substanțele albuminoide, cînd vor afla că viața a apărut pe pămînt atunci cînd au existat condițiile favorabile pentru formarea substanțelor albuminoide de care este legată apariția vieții. Autorul arată cum a combătut la lecții „minunile religioase", pe baza cunoașterii fenomenelor chimice. Astfel, cu ajutorul explicării unor fenomene chimice a arătat la lecții „misterul" icoanelor care plîng sau sîngerează, al icoanelor care se înnoiesc de la sine.

In articolul „Formarea concepției materialiste despre lume la lecțiile de biologie în școala de 8 ani", E. A. Bergher arată cum contribuie predarea biologiei la formarea concepției materialist-dialectice.

Pentru aceasta e necesar ca predarea biologiei să fie axată pe principiul fundamental al unității dintre organism și mediu. De exemplu, cînd se studiază diferitele organe ale plantei, acestea să nu fie tratate separat, ci împreună cu planta, scoțîndu-se în evidență rolul fiecăruia în organismul plantei.

La studierea temei „Nutriția plantelor", profesorul trebuie să arate elevilor munca omului pentru îngrijirea culturilor prin irigații, îngrășăminte chimice, distrugerea dăunătorilor. Se combate astfel părerea greșită că rugăciunea și slujbele religioase pot aduce ploaie sau pot îndepărta dăunătorii de pe ogoare și din grădini.

Cînd se studiază bacteriile, profesorul trebuie să arate de ce se produc uneori flăcări deasupra mormintelor sau mlaștinilor — (în procesul putrefacției rezultă unele substanțe și gaze).

Studierea activității savantului Miciurin oferă un prilej minunat de a vorbi elevilor despre transformarea naturii. Cunoscînd numeroasele succese în obținerea de noi varietăți de fructe, cereale sau de noi rase de animale, cu însușiri superioare față de cele existente, elevii vor căpăta mai multă încredere în știință și în puterile ei.

Autorul articolului arată, în continuare, ce contribuție însemnată poate aduce studierea anatomiei la educația ateistă a elevilor.

Studiind sistemul nervos, elevii vor înțelege că gîndirea și conștiința au o bază materială și astfel profesorul va putea combate teoriile idealiste despre sufletul imaterial, independent de trup, credința în vise.

Tema „originea omului" dă posibilitatea de a combate legendele despre crearea omului de către dumnezeu, care afirmă că omul a fost creat din piatră, lut, lemn etc. Arătîndu-se teoria originii animale a omului și rolul muncii în evoluția omului, toate legendele mistice sînt spulberate.

Un alt articol din culegerea „Educația ateistă în școală" este intitulat „Despre educația ateist-științifică la lecțiile de geografie".

P. V. Zolin — autorul articolului — arată ce concepții greșite și rău inten-

ționate se pot combate în cadrul lecțiilor de geografie.

Astfel, studiind forma sferică a pămîntului, elevii vor putea înțelege netemeinicia legendelor care susțin că pămîntul este plat, susținut de zei sau monștri.

La tema „Apa pe pămînt, oceane și mări", elevii află despre existența apelor subterane, înțeleg cauzele apariției sau dispariției unor izvoare. Se combat astfel părerile religioase despre originea miraculoasă a pîraielor și a izvoarelor „sfinte" sau despre duhurile apelor.

În articolul intitulat „Probleme de educație ateist-științifică la lecțiile de istorie" se arată că opoziția fundamentală dintre știință și religie iese foarte clar în evidență din modul diferit în care fiecare din ele tratează problema dezvoltării societății omenești.

Dogmele religiei sînt combătute de experiența istorică a popoarelor. Prin urmare, istoria ca știință are un rol hotărîtor în combaterea și demascarea tezelor reacționare susținute de biserică și de toți apărătorii burgheziei.

Studierea istoriei în școală contribuie la formarea convingerilor ateist-științifice ale copiilor, ajutîndu-i să înțeleagă că religia — în societatea împărțită în clase — a fost întotdeauna în slujba claselor dominante.

Pentru a-i face pe elevi să înțeleagă rolul dăunător al bisericii, arată autorul, e necesar să se cultive la elevi înțelegerea materialist-dialectică a faptului că schimbările petrecute în viața societății omenești sînt determinate nu de „voința celui de sus", ci de legi obiective. „Înțelegerea de către elevi a procesului istoric ca dezvoltarea legică" însușirea de către ei a principiului că toate fenomenele sociale sînt condiționate cauzal, formează la tînăra generație concepția marxist-leninistă despre societatea omenească, creează o temelie de nădejde pentru educarea unor ateiști convinși și consecvenți" (pag. 89).

Profesorul trebuie să scoată mereu în evidență că masele populare dețin rolul hotărîtor în istorie, iar viața oamenilor se dezvoltă fără amestecul vreunor forțe supranaturale.

În continuare, autorul se ocupă de cîteva probleme foarte importante pentru educația ateistă a elevului dintre care enumerăm: *înțelegerea de către elevi a problemelor privind originea și rădăcinile sociale ale regiliei, a caracterului de clasă al religiei și bisericii, înțelegerea luptei dintre știință și religie, a atitudinii partidului comunist și a statului sovietic față de religie și biserică.*

În tratarea acestor probleme, autorul subliniază necesitatea înarmării elevilor cu temeinice cunoștințe științifice.

* * *

Studirea lucrării prezentate de către cadrele didactice va contribui cu siguranță la îmbunătățirea muncii instructiv-educative a școlii.

MARIA BĂRGĂUANU

O LUCRARE UTILĂ PENTRU MUNCA DE EDUCARE A COPILULUI ÎN FAMILIE [1]

Rolul părinților în cadrul procesului de formare și de dezvoltare a personalității copilului a căpătat astăzi o importanță deosebită prin conținutul sarcinilor ce le revin pentru educarea viitorilor constructori ai comunismului.

Pedagogia științifică reclamă necesitatea existenței unui scop unic, clar și precis, în desfășurarea muncii de educație care să se realizeze prin strînsa colaborare și întrajutorare reciprocă dintre familie, școală, colectivul de elevi, organizațiile de tineret etc.

Partidul și statul nostru, prin organele și organizațiile de culturalizare a maselor, duc o muncă susținută de ridicare a nivelului politico-ideologic și cultural-educativ al tuturor oamenilor muncii din țara noastră și implicit al părinților. Emisiunile de radio și televiziune pentru părinți, presa, literatura beletristică și pedagogică, acțiunile organizate ale școlii pentru ridicarea nivelului de pregătire pedagogică a părinților etc. sînt mijloace prin care se asigură familiei condiții corespunzătoare rolului ei.

In ultima vreme, Editura de stat didactică și pedagogică, în colecția „In ajutorul părinților", își înmulțește numărul titlurilor cu lucrări instructive pe măsura sarcinilor educative actuale.

Semnalăm în acest sens apariția lucrării „Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei" care corespunde necesității de clarificare a mai multor probleme caracteristice în acest domeniu.

Limbajul, care a apărut în procesul muncii, își păstrează funcția esențială de comunicare în vederea cooperării în diferitele activități sociale. Întîrzierile sau tulburările semnalate în evoluția normală a dezvoltării limbajului la copii constitue o problemă importantă, deoarece ele frînează dezvoltarea tuturor proceselor psihice și de cunoaștere ale omului. Cunoașterea acestui lucru este desigur însemnată pentru specialist și eduactor, dar mai ales pentru părinți, deoarece lor le revine sarcina educației copilului încă din primele zile de viață și, deci, ei sînt primii care au posibilitatea să observe eventualele deficiențe psiho-fizice în dezvoltarea copilului.

Activitatea de învățare, rezultatele procesului instructiv-educativ sînt influențate de dezvoltarea copilului în perioada antepreșcolară și preșcolară. De aceea este necesar ca părinții să cunoască acest lucru, să fie înarmați cu cunoștințele pedagogice necesare.

Lucrarea lui C. Păunescu pe care o recenzăm se adresează sub o formă accesibilă unui larg cerc de cititori, am putea spune, tuturor părinților. De altfel, considerăm că este una din calitățile principale ale lucrării.

Prima parte este consacrată problemelor apariției și dezvoltării vorbirii copilului, cît și mijloacelor de influențare a

[1] *C. Păunescu*, „Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei", E.S.D.P., Colecția „In ajutorul părinților", 1962, 141 pagini.

acestei dezvoltări. Autorul prezintă succint aceste probleme, care de altfel sînt dezvoltate într-o serie de lucrări de pedagogie, psihologie și lingvistică. Ar fi fost interesantă, totuși, o tratare amplă a problemei în acest stil „accesibil", deoarece lucrările de care am amintit mai sus se adresează mai ales celor cu o pregătire de specialitate.

Lucrarea de față prezintă noțiuni generale despre limbaj și funcția lui, etapele de dezvoltare ale vorbirii, începînd cu țipătul — ca primă reacție verbală—, prezintă explicarea gînguritului — ca emisiuni vocale intermediare între sunetul nearticulat și vocea umană, continuă cu explicarea lalalizării etc., pînă la vorbirea asemănătoare cu cea a adultului, pînă la înțelegerea cuvîntului și transformarea lui în semnal al semnalelor.

Autorul urmărește dezvoltarea limbajului în codul acțiunilor, în legătură cu formarea celorlalte procese psihice și mai ales în legătură cu operațiile de gîndire, pe măsura extinderii posibilităților de contact și de cunoaștere a realității înconjurătoare, în continuă comunicare cu adulții care influențează comportarea copiilor. Prezentarea materialului faptic, felul cum sînt tratate problemele denotă informarea științifică temeinică a cercetătorului, care motivează expunerea, cazurile observate și concluziile la care a condus experimentul. Din acest motiv și indicațiile cu privire la condițiile, metodele și procedeele care trebuie folosite ca mijloace de influențare a dezvoltării vorbirii sînt interesante, logice, necesare.

Avînd în vedere afectivitatea puternică a copiilor de vîrstă mică, autorul subliniază importanța „bunei dispoziții" ca stimulent al necesității de comunicare. Tot bazat pe cunoașterea particularităților de vîrstă, experimentul duce la concluzia că, atunci cînd sînt legate de acțiune, cuvintele se învață ușor. „Acțiunile de îngrijire, de hrănire constituie un prilej minunat pentru formarea la copil a unor deprinderi simple de autoservire, deprinderi pe care copilul le poate verbaliza o dată cu mama" (pag. 23). Îndeplinirea unor mici însărcinări, denumirea obiectelor și acțiunilor respective, complicarea însărcinărilor care necesită explicații verbale, plimbările și descrierea obiectelor întîlnite, manifestările vocale ale animalelor și acțiunile lor, jocurile care reflectă acțiunile adultului etc. sînt împrejurări în care părinții au prilejul să acționeze eficient asupra formării vorbirii copilului, avînd grijă să se exprime clar și corect, oferind copilului în permanență un model de vorbire. Experiența a dovedit că întîrzierea apariției și dezvoltării vorbirii poate avea mai multe cauze: accidente ale mamei în timpul sarcinii, accidente ale copilului în timpul nașterii sau perioadei postnatale, boli ale primei copilării care îl împiedică pe copil să pronunțe un timp mai îndelungat cuvintele, malformații congenitale, întîrziere în dezvoltarea neuropsihică și motorie, condiții de viață și de educație etc.

Partea a doua a lucrării, mult mai amplu dezvoltată decît prima, analizează diferite forme ale tulburărilor de vorbire, dînd explicații asupra cauzelor care le determină, asupra condițiilor ce le mențin, precum și asupra celor care pot să ajute la corectarea și lichidarea lor, subliniind rolul activ al părintelui, educatorului și specialistului în această problemă. Autorul arată că tulburările vorbirii influențează negativ atît dezvoltarea copilului în general, cît mai ales procesul instructiv-educativ. De aceea, se demonstrează că prin cunoașterea cauzelor ce le determină unele cazuri pot fi prevenite, altele corectate încă înainte de vîrsta școlară și în acest fel copilul se poate integra în colectivul normal de elevi. Considerăm o lipsă faptul că în lucrare nu se arată scopul final al muncii de educare a unor astfel de cazuri, anume dezvoltarea vorbirii corecte a copiilor pentru a le da posibilitatea par-

ticipării active la îndeplinirea sarcinilor școlare și sociale.

Pentru o mai bună înțelegere a problemei dezvoltării vorbirii și a tulburărilor ei, autorul analizează, paralel, pe perioade de vîrstă, evoluția limbajului în mod normal și tulburările vorbirii care se pot întîlni mai des în cadrul aceleiași vîrste.

Astfel se arată că *pentru copilul antepreșcolar* explicația cu cuvinte cunoscute și legate de evenimentele, viața și experiența copilului ajută în mod mijlocit înțelegerea unui cuvînt nou. Sensul cuvîntului va fi înțeles ușor, dacă legăm cuvîntul de o imagine, de un obiect. „În explicația sa, acțiunea ocupă primul loc, iar verbalizarea locul al doilea" (pag. 34). Îmbogățirea vocabularului este întovărășită de sesizarea cuvintelor în complexul situațiilor concrete, de compararea și de îmbinarea cuvintelor care constituie baza însușirii structurii gramaticale a limbii. Este greșit ca adulții să vorbească asemeni copilului. Adultul trebuie să ofere permanent un model de vorbire clară, distinctă, corectă, intonată, cu pauze între propoziții, pentru a ajuta formarea auzului, a simțului, limbii, a ritmului și cadenței specifice, spre a face posibilă înțelegerea gîndirii și vorbirii adultului. Pentru o normală dezvoltare a vorbirii copilului antepreșcolar este necesară îndeplinirea mai multor cerințe: crearea condițiilor de îmbunătățire a cunoștințelor; îmbogățirea vocabularului copilului; însușirea elementelor de structură gramaticală a limbii; corectitudinea folosirii cuvintelor (după înțeles) și a pronunțării lor, dezvoltarea inițiativei copilului de a vorbi, de a se folosi de acest mijloc în relațiile sale cu cei din jur etc.

Procedeele care s-au dovedit eficace pin rezultatele pozitive obținute cu ajutorul lor în cadrul acestei perioade de vîrstă, în medii familiale diferite și condițiuni variate, sînt: însușirea cuvintelor prin legarea lor de unele activități simple efectuate de copil, observarea organizată a obiectelor din jur și conversația legată de trebuințele, de interesele copilului, cu orientarea răspunsului spre motivarea efectului, citirea pozelor, relatarea faptelor, dansul, cîntecul, surprizele, precum și toate prilejurile naturale sau create, care îi solicită copilului inițiativa de a vorbi, îndrăzneala și încrederea în faptele sale. „Lipsa sau tulburarea vorbirii modifică relațiile copilului cu cei din jur și împiedică normala dezvoltare a gîndirii sale" (pag. 52). Se disting cazuri de lipsă completă a vorbirii sau cazuri cu o vorbire rudimentară, nedezvoltată, cazuri de întîrziere în dezvoltarea vorbirii privind vocabularul activ, structura gramaticală și fixarea înțelesului cuvintelor, sau forme grave de idioție, imbecilitate, maladia lui Down, audio mutie și altele.

Autorul indică pentru fiecare caz măsurile educative speciale care trebuie luate de către părinți, cînd acestea se rezumă la posibilitățile lor, recomandînd necesitatea sesizării specialistului cu care trebuie să colaboreze pe tot timpul perioadei de corectare sau lichidare a diferitelor tulburări de vorbire. Studiind numeroase cazuri de copii care prezintă astfel de tulburări, pe lîngă celelalte concluzii de ordin pedagogic sau de strictă specialitate, autorul a remarcat că procentul de copii cu defecțiuni de vorbire este mai mare la copiii rămași în familie, față de cei crescuți în creșe sau cămine.

In lucrare se arată, în continuare, că *dezvoltarea vorbirii copilului preșcolar* evoluează în legătură cu activitatea de cunoaștere, cu problemele de viață pe care le întîlnește, cu relațiile din ce în ce mai complexe cu cei din jur. Pronunția, vocabularul, forma gramaticală a exprimării, expresivitatea vorbirii și inițiativa copilului de a vorbi se deosebesc calitativ și cantitativ față de perioada

antepreșcolară. Diferențele în cadrul aceleași vîrste se explică prin anumite trăsături individuale și mai ales prin condițiile educative. Procedeele educative cele mai importante folosite pentru dezvoltarea vorbirii copilului preșcolar sînt: utilizarea jocului cu probleme care necesită folosirea permanentă a vorbirii, comunicarea frecventă cu alți oameni, relatarea întîmplărilor zilnice, convorbirile conduse de adult, povestirile, jocul cu roluri etc.

Tulburările mai frecvente în această perioadă de vîrstă sînt: pelticia (imposibilitatea de a pronunța unele sunete și înlocuirea lor cu altele); pronunțarea modificată, inversiunea sunetelor, eliminarea unora, bîlbîiala (clonică și tonică), hipoacuzia (auz scăzut).

Problemle legate de această perioadă de vîrstă, sub aspectul dezvoltării vorbirii și al tulburărilor ei, sînt analizate sub diferite aspecte: cauze, cazuri, cerințe, condiții, indicații de ordin pedagogic. Se subliniază necesitatea colaborării continue cu logopedul, astfel încît corectarea vorbirii să nu se facă la întîmpare și să nu se folosească unele procedee care să agraveze tulburarea respectivă. La această vîrstă sînt posibile exercițiul organizat și folosirea voinței, inițiativei, înțelegerii copilului, care, însușindu-și tehnica exercițiilor, le va repeta în mod independent.

Pentru modificările psihice pe care le produce, bîlbîiala a preocupat în mod deosebit pe autor. Neputința de comunicare îl izolează pe copil și acesta devine irascibil, nervos, obraznic. Lipsa de tact a părinților și a celor din jur accentuează bîlbîiala și menține copilul într-o tensiune emoțională care îi mărește posibilitatea de a greși, îi creează sentimentul de inferioritate, neputința de a se încadra în viața colectivă pe baza egalității. Copilul devine apatic, fără inițiativă și energie. Sînt condamnabile corectarea brutală și nerațională, manifestarea de neîncredere față de posibilitățile copilului, purtarea lipsită de tact din care să rezulte o atitudine specială ca față de un bolnav incurabil, ca și neglijențele față de starea sănătății, de echilibrul neurovegetativ etc.

Pentru înlăturarea bîlbîielii se impun unele măsuri generale, axate pe crearea unei atmosfere sănătoase, de bucurie, optimism și veselie, care trebuie să existe permanent în jurul copilului pentru a-i determina o dispoziție afectivă menită să mărească valoarea stimulenților educativi și să ducă la o atitudine activă și conștientă a pacientului în perioada de corectare a bîlbîielii. Măsurile speciale se hotărăsc de către specialistul neurolog și de către logoped și trebuie să fie susținute prin munca de zi cu zi a părinților.

Ținînd seama de urmările tulburărilor de vorbire asupra activității școlare și a formării personalității în general, se subliniază necesitatea corectării vorbirii înainte de intrarea în școală.

Studiind problema dezvoltării vorbirii, privită în ansamblul formării și educării personalității tinerei generații autorul a urmărit să sprijine părinții în folosirea celor mai potrivite metode și procedee de educație pentru dezvoltarea vorbirii copiilor și pentru corectarea tulburărilor de vorbire la copii (cînd ele se ivesc), astfel încît aceștia să se poată integra în colectivul normal de elevi.

Considerăm că lucrarea prezentată corespunde scopului propus, fiind nu numai o lucrare de informare, ci și de utilitate practică, răspunzînd unei necesități reale.

MARIA VOICU

NOTA REDACȚIEI

Recenzia „Curs de pedagogie generală" apărută în nr. 7/1962 al Revistei de pedagogie este semnată și de prof. univ. Silvestru Găină.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 5263.

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3930

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oraș

10

ANUL XI 1962

1964
1980
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA;* Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE;* Conf. univ. *BERCA ION;* Prof. univ. *BIRSANESCU ȘTEFAN;* Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN;* Lector univ. *BUNESCU VASILE;* Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE;* Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE;* Conf. univ. *DANCSULY ANDREI;* Ing. *DINU NICOLAE;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL;* Prof. *PATIȚA SILVESTRU;* Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL;* Prof. *VASILESCU ANTON.*

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3930.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 10 *Octombrie 1962*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

IAȘI 2022

SUMAR

Pag.

* * * Respectarea cerințelor pedagogice în elaborarea manualelor școlare. 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

Vasile Bunescu și *Valentina Vișan:* Lecția de instruire practică în agricultură 16

Margareta Bontaș: Importanța corelației dintre cunoștințele teoretice și deprinderile practice în instruirea practică alternativă 33

Bojena Medianu: Contribuția lecțiilor de chimie la educația patriotică a elevilor muncitori 49

Eva Sireteanu: Rezolvarea algebrică a problemelor de matematică în școala de 8 ani 60

CONSULTAȚII-DISCUȚII

Steliana Năstăsescu: Unele probleme în legătură cu elaborarea unei programe a muncii educative în școala noastră 75

Gheorghe T. Dumitrescu: Necesitatea punctului de vedere pedagogic în arhitectura școlară 86

Vulcu Bujor: Vizitele și excursiile în predarea geografiei la clasa a III-a . . 89

Simion Bărbulescu: Aspecte ale muncii educative în școala serală . . . 96

Paul Dabija și *Zamfira Moga:* Unele probleme privind lecția de lucrări practice agricole 104

DE PESTE HOTARE

Eugen Blideanu: Un rodnic schimb de experiență între țările socialiste . . 109

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Petre Pușan: „Studia Universitatis Babeș-Bolyai" 114

Iosif I. Gabrea: „Contribuții la istoria dezvoltării Universității din Iași 1860—1960" 119

Elena Georgescu: Cărți noi în Biblioteca centrală pedagogică 122

44440

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XI-ый год, № 10 *Октябрь, 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * Соблюдение педагогических требований при составлении учебников 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Басиле Бунеску и Валентина Вишан: Урок по практическому сельскохозяйственному обучению 16

Маргарета Бонташ: Важность корреляции между теоретическими познаниями и практическими навыками в практическом альтернативном обучении 33

Божена Медиану: Вклад уроков по химии в патриотическом воспитании учащихся рабочих 49

Ева Сиретяну: Решение задач по математике посредством алгебры в восьмилетней школе 60

КОНСУЛТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Стелиана Нэстэсеску: Некоторые вопросы в связи с разработкой программы вопитательной работы в нашей школе . . . 75

Георге Т. Думитреску: Необходимость педагогической точки зрения в школьном строительстве 86

Вулку Бужор: Экскурсии в помощь обучения географии в III классе . 89

Симион Бэрбулеску: Аспекты воспитательной работы в вечерней школе 96

Паул Дабижа и Замфира Мога: Некоторые вопросы, касающиеся урока по практическим сельскохозяйственным работам . . 104

ЗА РУБЕЖОМ

Еужен Блидяну: Плодотворный обмен опытом между социалистическими странами 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Петре Пуфан: „Студиа университатис Бабеш-Болиай" . . . 114

Иосиф И. Габря: Вклад в историю развития университета города Яссы в 1860 — 1960 годах 119

Елена Жоржеску: Новые книги, поступившие в Педагогическую библиотеку . . . 122

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 10 *Octobre 1962*

SOMMAIRE

Page.

* * * L'application des exigences pédagogiques dans l'élaboration des manuels scolaires 5

ETUDES ET RECHERCHES

Vasile Bunescu et Valentina Vişan : La leçon d'instruction pratique en agriculture 16

Margareta Bontaş : L'importance de la corrélation entre les connaissances théoriques et les habitudes pratiques dans l'instruction pratique alternative 33

Bojana Medianu : La contribution des leçons de chimie à l'éducation patriotique des élèves-ouvriers 49

Eva Sireteanu : La solution algébrique des problèmes de mathématique dans l'école de 8 ans. 60

CONSULTATIONS-DISCUSSIONS

Steliana Năstăsescu : Certains problèmes relatifs à l'élaboration d'un programme du travail éducatif dans notre école 75

Gheorghe T. Dumitrescu : La nécessité du point de vue pédagogique dans l'architecture scolaire 86

Vulcu Bujor : Les visites et les excursions dans l'enseignement de la géographie en III-e classe 89

Simion Bărbulescu et Paul Dabija : Aspects du travail éducatif dans l'école du soir 96

Zamfira Moga : Quelques problèmes concernant la leçon de travaux pratiques agricoles 104

DE L'ÉTRANGER

Eugen Blideanu : Un fructueux échange d'expérience entre les pays socialistes 109

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Petre Pufan : „Studia Universitatis Babeş—Bolyai" 114

Iosif I. Gabrea : „Contributions à l'histoire du développement de l'Université de Jassy 1860—1960" 119

Elena Georgescu : Nouveaux livres à la Bibliothèque Centrale Pédagogique . 122

E D I T O R I A L

RESPECTAREA CERINȚELOR PEDAGOGICE ÎN ELABORAREA MANUALELOR ȘCOLARE

Învățămîntul, ca parte importantă a revoluției culturale ce se desfășoară în țara noastră, a fost așezat, prin reforma din 1948, pe baze realist-științifice, devenind un învățămînt de stat, laic, obligatoriu și gratuit.

Partidul și guvernul, acordînd o deosebită atenție pregătirii unor cadre capabile să participe activ, cu entuziasm, la desăvîrșirea construirii socialismului în patria noastră, au asigurat condiții optime pentru elaborarea unor planuri de învățămînt și programe școlare conform cerințelor pedagogice, pentru perfecționarea cadrelor didactice, pentru lărgirea rețelei școlare și îmbunătățirea bazei materiale a școlilor, pentru continua ridicare a nivelului de trai material și cultural al lucrătorilor din învățămînt.

O grijă deosebită s-a acordat în anii regimului nostru problemei manualelor școlare. În scopul întocmirii unor manuale cît mai corespunzătoare, în anul 1951 a luat ființă, din inițiativa P.M.R., Editura de Stat Didactică și Pedagogică. E.S.D.P. a tipărit an de an manualele necesare atît școlilor de cultură generală, cît și școlilor profesionale, tehnice și tehnice de maiștri. Numai în anul în curs s-au editat, de exemplu, 386 de titluri într-un tiraj de 20.600.000 exemplare pentru școlile de cultură generală, dintre care, prin grija partidului, 17.400.000 exemplare se acordă gratuit elevilor din clasele I—VII. Permanent, pe lîngă sporirea titlurilor de manuale și a tirajului acestora, se constată o preocupare susținută pentru îmbunătățirea conținutului și a formei de prezentare a manualelor. Recent, de pildă, s-a instituit — în acest scop — un nou concurs pentru elaborarea unor manuale școlare care să fie alcătuite la un înalt nivel ideologic, științific și artistic-literar. Din condițiile participării la acest concurs [1] rezultă grija deosebită a Ministerului Învățămîntului pentru ca noile manuale să respecte mai deplin cerințele științifice și pedagogice necesare și să fie prezentate într-un mod cît mai adecvat. Sistemul acesta de elaborare a manualelor prin concurs prevăzut cu premii, pe lîngă faptul că reflectă atenția deosebită a statului nostru pentru

[1] Concurs pentru elaborarea unor manuale școlare, Gazeta învățămîntului din 17.IX.1962.

elaborarea unor manuale de calitate superioară, reprezintă un stimulent material și moral pentru cadrele didactice cu o bogată experiență în munca didactică și cu o temeinică pregătire de specialitate.

Este semnificativ, de asemenea, faptul că în țara noastră sînt asigurate cu manuale nu numai școlile de cultură generală, ci și cele profesionale, tehnice și tehnice de maiștri. Și acestor manuale li se acordă importanța cuvenită, ele constituind un mijloc deosebit de prețios în formarea viitorilor muncitori, tehnicieni și maiștri necesari economiei noastre naționale în plin avînt.

De asemenea, este grăitor faptul că în R.P.R., pe lîngă manualele editate pentru școlile cu limba de predare romînă, s-au tipărit și manuale pentru școlile cu limba de predare a minorităților naționale. Au apărut, astfel, manuale în limbile maghiară, germană, rusă, ucraineană etc.

Manualele noastre de istorie, geografie, literatură și în general toate celelalte cărți de școală prezintă elevilor cunoștințele în mod științific consecvent, promovînd prin conținutul lor ideile păcii, respectului reciproc și înțelegerii între popoare. Propunerile țării noastre făcute la O.N.U. privind educarea tineretului în spiritul păcii se reflectă în diferitele manuale în mod adecvat specificului fiecărui obiect.

Se știe că sub regimul burghezo-moșieresc manualele aveau prin conținutul lor un caracter reacționar, șovin, neștiințific, interpretări idealiste, mistico-religioase. Trebuie să arătăm însă că chiar în condițiile din trecut, cînd manualul era un puternic instrument de promovare în rîndurile tineretului școlar a ideologiei burgheze, scriitorii noștri clasici au întocmit unele manuale cu un conținut realist, patriotic, scrise într-o frumoasă limbă literară. Aceste încercări însă nu s-au putut generaliza. Cărțile scrise pentru școală de I. Creangă, Al. Odobescu, I. Slavici, M. Sadoveanu, G. Topîrceanu constituie și astăzi un izvor de prețioase îndrumări pentru autorii de manuale.

În scopul asigurării unor condiții dintre cele mai bune școlii noastre, în anii puterii populare s-a luat, pe linie de partid și de stat, o serie de măsuri concrete privind durata școlarității, conținutul învățămîntului, confecționarea materialului didactic, construcțiile școlare, manualele. Etapa actuală de dezvoltare a școlii noastre impune cu necesitate acordarea unei atenții deosebite elaborării manualelor, care influențează nemijlocit asupra nivelului pe care-l înregistrează procesul instructiv-educativ. În ultimii ani, calitatea cărților de școală s-a îmbunătățit simțitor datorită condițiilor materiale și pedagogice din ce în ce mai bune. Astfel, se poate aprecia că înțelegerea exactă a noțiunii de manual, a ceea ce trebuie să reprezinte o carte de școală, a contribuit la orientarea autorilor de manuale. Dicționarul pedagogic editat de Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., în 1960, precizează, de pildă, că „manualul este o carte care cuprinde bazele cunoștințelor științifice la un anumit obiect de învățămînt în concordanță cu programa și care este destinată învățăturii... Corespunzător scopului și sarci-

nilor învățămîntului și în raport cu nivelul pregătirii de cultură generală a elevilor, manualul definitivează volumul și sistemul de cunoștințe ce urmează a fi studiat" [1]. *Aducînd precizări în această direcție, I. A. Kairov subliniază că „într-un manual se dă ceea ce este fundamental în știință, esențialul conținutului, ideile de bază rămase definitive"* [2], *cu alte cuvinte autorilor le revine sarcina de a selecționa din domeniul științei respective ceea ce este important și bine stabilit, de ceea ce este secundar și aflat încă în discuție. Numai în felul acesta se poate realiza un manual accesibil, cu un volum adecvat vîrstei și pregătirii elevilor.*

Într-un studiu special, intitulat „Cerințele metodice, psihologice și igienice față de manualele pentru școala medie" [3], *pedagogul sovietic E. I. Perovoki atrage în mod deosebit atenția asupra importanței accesibilității cărților de școală, care nu sînt orice fel de cărți, ci sînt dedicate elevilor cu scopul ca aceștia, folosindu-le, să-și poată însuși un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi.*

Această problemă foarte importantă a fost dezbătută și la noi, alături de alte aspecte ale muncii de elaborare a manualelor, într-un număr tematic al Revistei de pedagogie [4].

Atenția deosebită care se impune la elaborarea manualelor este determinată de faptul că „manualele împreună cu explicațiile orale ale învățătorului constituie mijlocul principal de însușire a cunoștințelor" [5]. *Dar manualul nu este numai izvor de cunoștințe pentru elevi. „Manualele întocmite pe baza programei școlare reflectă limitele și volumul cunoștințelor fixate de planurile și programele școlare pentru fiecare obiect de învățămînt, ele constituind astfel îndreptare extrem de importante pentru munca profesorului, care organizează și realizează nemijlocit procesul de învățămînt"* [6].

Fiind un instrument prețios în mîinile elevilor, manualul îi ajută să-și completeze cunoștințele primite în clasă, să le precizeze mai bine, să le consolideze printr-o muncă independentă cu cartea. Manualul ajută în același timp și cadrele didactice. Iată de ce calitatea manualelor joacă un rol deosebit de important; pentru asigurarea acesteia sînt necesare eforturi continui din partea autorilor, în vederea respectării cît mai depline a cerințelor pe care trebuie să le îndeplinească manualele școlare.

Analiza acestor cerințe este cu atît mai necesară cu cît manualele noastre școlare în vigoare mai prezintă încă unele deficiențe privind sistematizarea cunoștințelor, accesibilitatea lor, forma de prezentare etc.

★

[1] Dicționar pedagogic, vol. II, A.S.P. a R.S.F.S.R., 1960, p. 532.

[2] Pedagogia sub red. *I. A. Kairov*, E.S.D.P., 1958, p. 134.

[3] *E. I. Perovoki:* „Cerințele metodice, psihologice și igienice față de manualele pentru școala medie", Izvestia A.S.P. a R.S.F.S.R., vol. 63, 1955, p. 345.

[4] Vezi „Revista de pedagogie", nr. 4, 1955.

[5] Pedagogia — proiect — sub red. *A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache*, E.S.D.P., 1960, p. 119.

[6] Curs de pedagogie generală sub red. *prof. dr. Stanciu Stoian*, E.S.D.P., 1961, p. 143.

Pedagogia științifică stabilește că în alcătuirea manualelor școlare este necesar să fie respectate anumite cerințe privind conținutul și forma manualelor, cît și aspectul metodic al acestora.

Astfel, înainte de toate, manualele trebuie să fie elaborate de pe pozițiile marxism-leninismului, în spiritul ideologiei comuniste. *Respectarea acestei cerințe decurge direct din scopul educației comuniste, pe care școala noastră îl realizează, în primul rînd, prin conținutul învățămîntului. Elaborarea manualelor școlare în lumina concepției marxist-leniniste despre natură, societate și gîndire nu implică tratarea problemelor specifice materialismului dialectic și istoric — care fac obiectul filozofiei — ci interpretarea faptelor, a fenomenelor și a proceselor prezentate de pe pozițiile filozofiei clasei muncitoare. Manualele noastre școlare, avînd la bază singura concepție științifică despre lume — materialismul dialectic și istoric — constituie, prin orientarea și conținutul lor, un mijloc important de formare a omului nou în patria noastră. Ele sînt un izvor de înțelegere justă a cauzelor obiective care determină apariția și dezvoltarea fenomenelor, interdependența acestora, arată rolul omului în cunoașterea și transformarea naturii și societății. Expunerea științifică a conținutului învățămîntului făcută în manualele școlare este menită să înlăture orice interpretare supranaturală, mistică, superstițiile și reminiscențele mic-burgheze din conștiință. Autorii de manuale trebuie să acorde o atenție deosebită purității ideologice în prezentarea conținutului manualelor, să lupte împotriva interpretărilor și denaturărilor idealiste, a obiectivismului burghez. Prezentarea conținutului manualelor în lumina concepției marxist-leniniste dă autenticitate cunoștințelor și constituie o garanție a formării elevilor în spiritul educației comuniste. Se poate aprecia că, din punct de vedere al orientării ideologice, manualele școlare de la noi au săvîrșit un salt calitativ după reforma învățămîntului din 1948, cînd școala noastră, rupînd cu trecutul, a fost așezată temeinic pe baze realist-științifice. Înainte, prin conținutul lor manualele școlare reprezentau un instrument de influențare a copiilor și tineretului în spiritul ideilor politice ale cercurilor guvernante burghezo-moșierești, propagînd cultul claselor dominante, înșelarea tineretului, distragerea atenției lui de la lupta de clasă, misticismul. Astăzi cărțile de școală sînt calitativ deosebite, în primul rînd, din punct de vedere al conținutului lor format dintr-un sistem de cunoștințe consecvent științifice. Sub îndrumarea permanentă a Partidului Muncitoresc Romîn, autorii de manuale au fost călăuziți să respecte adevărul științific și istoric în expunerea cunoștințelor. Servind cauzei clasei muncitoare, școlii socialiste, manualele noastre sînt pătrunse de spiritul partinic și transmit în rîndul maselor de elevi cuceririle științei și culturii.*

În strînsă legătură cu această cerință fundamentală pe care trebuie s-o îndeplinească manualul se află cerința expunerii științifice a cunoștințelor. *Se știe că manualele școlare se alcătuiesc pe baza programelor care precizează volumul și conținutul materiei de învățămînt pentru fiecare obiect, precum și repartizarea acestui volum pe diferite clase. Dar programele școlare au un caracter enunțiativ. Manualele, însă, trebuie să dezvolte într-o formă*

accesibilă elevilor cunoștințele prevăzute în programă. O problemă importantă în legătură cu aceasta se referă la volumul manualului. S-a constatat că unele manuale sînt prea încărcate sau, dimpotrivă, anumite manuale nu tratează toate chestiunile prevăzute de programă. De aceea este necesar să se dea o mare atenție stabilirii unui volum corespunzător, care să răspundă eficient sarcinei didactice, fără să-i supraîncarce pe elevi.

Este cunoscut, de asemenea, că programele și manualele prevăd probleme rezolvate din punct de vedere științific, care nu formează obiectul unor dispute științifice. Acele adevăruri noi ce se stabilesc datorită dezvoltării necontenite a științei este necesar să fie introduse în conținutul manualelor. In felul acesta, manualele se vor afla la nivelul actual al dezvoltării științelor.

O cerință deosebit de importantă de care trebuie să se țină seama la alcătuirea manualelor școlare o constituie realizarea unei strînse legături între cunoștințele teoretice și practică. *Fiind un mijloc însemnat de educație comunistă a elevilor, manualul trebuie să cuprindă un bogat material referitor la realitățile construcției socialiste din țara noastră și să respecte principiul unității dialectice dintre teorie și practică, al legării învățămîntului de viață, de producție. Astfel, manuale ca, de pildă, cele de fizică, matematică, științele naturale, geografie etc., pe de o parte, prezintă sistemul cunoștințelor din sectorul respectiv, iar pe de altă parte dau indicații cu privire la folosirea în practică a teoriei respective. De pildă manualele de fizică și matematică pe lîngă prezentarea diferitelor legi, teorii și formule conțin indicații privind aplicarea practică a cunoștințelor respective. Problemele care reflectă realitățile din țara noastră, date elevilor spre rezolvare, experiențele de laborator propuse, indicațiile privind organizarea de măsurători și calcule pe teren etc., fac ca manualele amintite să realizeze legătura necesară între teoria expusă și posibilitățile ei concrete de aplicare. Desigur că în conținutul manualului nu este suficient să se exemplifice diferitele noțiuni cu aspecte din construcții, tehnică, producție, ci este necesar să se scoată în evidență acele legi și reguli care constituie fundamentul științific al producției moderne.*

Respectarea acestui principiu al legăturii dintre teorie și practică este absolut necesară, deoarece numai astfel se asigură procesul complet de cunoaștere științifică, după cum preciza V. I. Lenin: „De la contemplarea vie la gîndirea abstractă — și de la aceasta la practică, iată calea dialectică a cunoașterii adevărului, a cunoașterii realității obiective". Potrivit acestui principiu este necesar, totodată, ca expunerea faptelor care alcătuiesc conținutul manualelor să pornească, în măsura posibilităților, de la experiența concretă acumulată de elevii din diferite clase. De pildă, în manualele pentru primele clase se pornește de la lucruri cunoscute deja elevilor, de la obiectele și fenomenele care-l înconjoară pe copil.

Legătura dintre teorie și practică trebuie să se reflecte în conținutul fiecărui capitol și al fiecărei lecții din manual, ținîndu-se seama, bineînțeles,

de specificul obiectului de învățămînt și de vîrsta elevilor. Aceasta înseamnă că legătura dintre cunoștințe și practică nu se poate înfăptui cu maximum de eficiență prin indicații sumare formulate la modul general la sfîrșitul fiecărei lecții sau al fiecărui capitol; acest principiu se realizează pe deplin cînd în întreaga tratare a conținutului manualelor se urmărește legătura dintre teorie și practică.

Reflectînd, totodată, realitățile din patria noastră, succesele obținute de poporul muncitor în opera de desăvîrșire a construcției socialiste, manualele contribuie la educația patriotică a elevilor, la cultivarea înaltelor calități morale specifice omului de tip nou.

La întocmirea manualelor școlare este necesar să se țină seama și de anumite cerințe cu caracter didactico-metodic. *Una dintre aceste cerințe o constituie* expunerea sistematică a materiei de învățămînt. *Astfel, materialul care este cuprins în manual trebuie să capete structura cea mai adecvată, prin împărțirea în capitole, subcapitole și lecții strîns legate între ele. Această divizare se face potrivit indicațiilor programei școlare și logicii interne a fiecărui obiect de învățămînt.*

Se știe că fiecare știință are un sistem propriu și o logică specifică. Nerespectarea acestora în școală duce la o însușire deficitară a cunoștințelor. Trebuie subliniat faptul că sistematizarea materiei diferitelor obiecte de învățămînt nu coincide pe deplin cu sistemul științei respective, deoarece fiecare obiect predat în școală prezintă un anumit specific determinat de scopul și sarcinile învățămîntului, ca și de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Respectarea logicii interne a diferitelor științe studiate de elevi impune nu o simplă înșiruire de fapte și legi, ci o explicare profundă a fenomenelor, în lumina condițiilor istorico-sociale. Numai analizînd apariția și dezvoltarea fenomenelor, condițiile de existență ale acestora, în mod istoric, manualul poate dobîndi un nivel științific corespunzător, poate ajuta la înțelegerea dialectică a realității studiate. Acest principiu trebuie să străbată întreaga materie de învățămînt cuprinsă în manual. Fiecare capitol, fiecare lecție este necesar să constituie o unitate închegată și totodată o verigă în sistemul general al cunoștințelor expuse în manual. Expunerea sistematică a cunoștințelor trebuie avută în vedere și la elaborarea manualelor de aceeași specialitate pentru diferite clase, asigurînd continuitatea și dozarea justă a problemelor ce trebuie studiate de către elevi. Respectarea acestei cerințe duce la eliminarea repetițiilor de prisos în expunere și, mai ales, la înlănțuirea logică a faptelor, la stabilirea legăturilor cauzale dintre fenomene, la compararea acestora și la caracterizarea lor cît mai completă, la generalizări și abstractizări firesc izvorîte din materialul parcurs. Manualele insuficient sistematizate prejudiciază însușirea temeinică a cunoștințelor, acestea devenind greu accesibile elevilor.

O cerință didactico-metodică deosebit de importantă de care trebuie să se țină seama în alcătuirea manualelor școlare este aceea a caracterului *lor* accesibil. *Avînd drept scop să ajute procesul de înțelegere,*

învățare și consolidare a cunoștințelor de către elevi, este necesar ca manualul să constituie un element accesibil de mînuit de către aceștia. Caracterul accesibil al cărților de școală se poate asigura atît prin modul de tratare a conținutului, cît și prin forma de redare, prin limba folosită de autori pentru expunerea materiei de învățămînt.

Accesibilitatea manualelor școlare trebuie privită în strînsă legătură cu necesitatea respectării particularităților de vîrstă ale elevilor, a dezvoltării lor intelectuale, a gradului de stăpînire a procedeelor de muncă intelectuală, a puterii lor de a stabili asociații, legături, de a pătrunde explicația științifică a obiectelor și fenomenelor studiate.

Explicarea noțiunilor științifice pe bază de exemple concrete, dezvăluirea cauzelor care determină fenomenele studiate, apelul la cunoștințele anterioare ale elevilor pentru înțelegerea datelor noi, ilustrațiile adecvate, reprezentarea grafică a problemelor, limba literară utilizată în expunere — iată cîteva dintre elementele principale care asigură accesibilitatea manualelor școlare.

Este știut că pentru realizarea principiului accesibilității în școală, implicit și în elaborarea manualelor, trebuie respectate anumite reguli de abordare și de tratare a cunoștințelor: trecerea de la cele cunoscute la cele încă necunoscute, de la ușor la greu, de la simplu la complex, de la apropiat la depărtat. Desigur că spre a crea condiții autorilor de manuale pentru a respecta aceste reguli didactico-metodice și în general accesibilitatea, este necesar ca în primul rînd programele școlare să fie accesibile unei anumite clase. Caracterul accesibil al manualelor se realizează prin respectarea particularităților de vîrstă ale copiilor din diferite clase ca și prin respectarea tuturor celorlalte cerințe pedagogice pe care trebuie să le îndeplinească o carte de școală.

Nerespectarea accesibilității impuse de legile obiective ale dezvoltării psiho-fizice a elevilor constituie una din cauzele rămînerii în urmă la învățătură, deoarece în acest caz cunoștințele științifice nu se pot însuși nici temeinic, nici sistematic, nici conștient de către elevi.

Precizăm că accesibilitatea nu trebuie să ducă la coborîrea nivelului științific al manualelor. Adevărul științific trebuie păstrat întotdeauna, dar exprimarea lui să fie făcută în așa fel încît el să poată fi înțeles, asimilat de către elevi. Acest mod de exprimare trebuie, de pildă, să țină seama că elevii de vîrstă școlară mică au o gîndire concretă, o experiență de viață mai restrînsă, un vocabular mai sărac. Pornind de la caracteristicile acestei vîrste, autorii de manuale pentru primele clase se îngrijesc ca expunerea cunoștințelor să fie făcută clar, pe bază de exemple intuitive care să mobilizeze imaginația și gîndirea copiilor, să plece de la obiecte și fenomene concrete pentru a ajunge la definiții, generalizări, noțiuni abstracte. În felul acesta se asigură atît înțelegerea exactă a cunoștințelor, cît și dezvoltarea gîndirii elevilor în procesul de cunoaștere.

Accesibilitatea cărților de școală este asigurată și prin modul de organizare a materiei de învățămînt, *care, după cum se știe, poate fi realizată*

concentric sau liniar, potrivit concepției didactice după care s-au întocmit planurile și programele școlare. *Cele două forme de organizare a materiei de învățămînt sînt condiționate de specificul obiectului, de necesitatea respectării particularităților de vîrstă ale elevilor și de structura școlii.*

Concentrismul prezentării cunoștințelor face ca materialul studiat să se reia în clasele următoare într-o formă mai dezvoltată, deoarece anumite noțiuni, legi, probleme nu pot fi dezvăluite dintr-odată elevilor în profunzimea cerută de scopul instrucției lor generale. Desigur că organizarea concentrică a materiei nu trebuie să admită repetări de prisos, care să contribuie la supraîncărcarea elevilor și la neeconomisirea timpului.

În organizarea materiei școlare autorii de manuale țin seama și de principiul tratării liniare a cunoștințelor, pe care le exprimă succesiv, treptat.

Desigur că fiecare manual trebuie să reprezinte o unitate închegată, să fie de sine stătător. Dar manualele nu pot fi alcătuite în mod izolat unele de altele. Corelația necesară dintre cunoștințele dobîndite de elevi nu se asigură numai prin planurile și programele școlare, ci și prin manuale. Între manualele care se referă la domenii înrudite este necesar să se stabilească legături firești, organice, care să contribuie la înțelegerea deplină, profundă a materiei de învățămînt.

La expunerea sistematică a cunoștințelor o contribuție însemnată revine titlurilor de capitole, teme, lecții, paragrafe. Formularea titlurilor nu este o simplă chestiune de formă. Titlul trebuie să exprime în mod concis esențialul cunoștințelor cuprinse într-un capitol sau într-o lecție pentru a-l orienta pe elev și a-i trezi interesul de studiu. De asemenea, un element care contribuie la sistematizarea materiei de învățămînt îl constituie formularea concisă și exactă a legilor, definițiilor, regulilor. De pildă, definițiile cuprinse în manuale trebuie să fie precise, să se refere la notele esențiale ale noțiunilor definite, să conțină termeni proprii, să fie concise și afirmative. Exprimate în felul acesta, definițiile pot fi ușor și temeinic însușite.

Deosebit de importante sînt generalizările și concluziile ce se desprind din fiecare capitol sau lecție. Formularea clară a acestora îi ajută pe elevi să sesizeze esențialul, să facă generalizări și cu ajutorul operațiilor de gîndire să ajungă, sub conducerea profesorului și singuri, la stabilirea anumitor reguli, definiții.

Întrebările recapitulative de la sfîrșitul lecțiilor sau capitolelor constituie un element important care ajută la însușirea temeinică a cunoștințelor, la fixarea lor.

Cerințe metodice deosebite se impun și cu privire la desenele și ilustrațiile incluse în manualele școlare. În special la clasele mici, principiul intuiției are, după cum se știe, un mare rol. De aceea ilustrarea manualelor pentru primele clase este necesar să reprezinte o preocupare de bază a autorilor. Și în celelalte clase desenul și ilustrația sînt necesare pentru înțelegerea și consolidarea cunoștințelor, pentru cultivarea sentimentelor moral-politice, dezvoltarea gustului estetic etc. Este știut că la unele obiecte desenul nu este

numai un element de ilustrație, ci face parte din însuși conținutul învățămîntului — de exemplu, la geografie, fizică, matematică etc. Desenele ajută la explicarea materiei de învățămînt. Ilustrațiile manualelor trebuie alese cu multă grijă și introduse acolo unde dau maximum de eficiență didactică și educativă, avînd o strînsă legătură cu textul respectiv. De asemenea, ilustrațiile trebuie să reflecte corect realitatea pentru ca elevii să-și formeze reprezentări și noțiuni juste, neeronate, despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare. Desenele și ilustrațiile incluse în manuale trebuie să aibă un nivel corespunzător și din punct de vedere tehnic și estetic: să fie imprimate clar, să aibă un colorit adecvat, să fie concepute după regulile artei realist-socialiste etc. Ilustrațiile ce se introduc în manuale — reproduceri după tablouri, facsimile, fotografii de documente, portrete, vederi etc. — îmbogățesc cunoștințele elevilor, lărgindu-le orizontul intelectual, contribuie la educația morală și estetică a elevilor.

Expunerea cunoștințelor *într-un bun manual trebuie făcută* într-o limbă clară, *corectă, literară, accesibilă elevilor. Lecțiile expuse într-o astfel de limbă sînt ușor și temeinic însușite de elevi, le stimulează dorința de a exprima ei înșiși conținutul celor învățate. Dimpotrivă, manualele care conțin termeni științifici neexplicați suficient, care abundă în neologisme, în fraze complicate și uneori confuze, îngreuiază procesul învățării, împing copiii spre o memorare mecanică; deseori copiii sînt nevoiți să rețină formulările manualului, neputînd exprima prin cuvinte proprii cunoștințele expuse.*

Limba folosită în manuale trebuie să-i ajute pe elevi la îmbogățirea vocabularului, la precizarea diferiților termeni, la însușirea unei exprimări corecte, constituind un exemplu pentru elevi. Alături de exprimarea corectă a profesorului, manualul contribuie la cultivarea interesului pentru limba maternă. Este greșită părerea că numai manualele de limba și literatura romînă (maternă) au această sarcină. Cerințele referitoare la limbă sînt valabile pentru toate manualele școlare, indiferent de obiect și de clasa pentru care sînt destinate, deoarece, lucrînd independent cu manualul, elevii, pe lîngă cunoștințele noi, își însușesc o limbă corectă, își controlează vorbirea, își dezvoltă și-și îmbogățesc vocabularul. S-a constatat că utilizarea unui limbaj viu, accesibil, în manuale trezește interesul elevilor față de învățătură și influențează afectivitatea acestora, promovînd emoții și sentimente morale superioare, contribuind la formarea convingerilor și obișnuințelor de conduită comunistă.

Am arătat că una din calitățile limbii folosite în manuale este claritatea. *Aceasta se exprimă prin redarea fidelă a ideilor care sînt expuse. Uneori, însă, această calitate nu este asigurată din cauză că autorii folosesc în mod abuziv diferiți termeni de specialitate, care depășesc volumul de cunoștințe fixat pentru o clasă; acești termeni sînt puțin cunoscuți și pot fi ușor înlocuiți cu alții. Este necesar, deci, ca termenii noi introduși în manual să fie explicați în text prin trimiteri speciale sau cu ajutorul vocabularelor prevăzute la sfîrșitul manualelor. Desigur că pentru a da manualului o limbă clară autorii trebuie să cunoască gradul de dezvoltare a vocabularului elevilor*

din diferite clase, cît și unele expresii parțial sau total greșit înțelese de elevi. Grija pentru o formă clară a manualelor se exprimă nu numai la fiecare manual în parte, ci în general; introducerea rațională a unor termeni noi trebuie îmbinată cu consolidarea acestora prin folosirea lor și în manualele de specialități.

Este foarte important ca manualul școlar să folosească un limbaj unitar — cerință mai greu de realizat cînd elaborarea manualului se face de către un colectiv. Manualul care utilizează o limbă clară constituie un instrument prețios în munca independentă a elevilor. Dimpotrivă, neclaritatea expunerii scade interesul elevului pentru manual, acesta preferînd să folosească notițele din clasă sau să se rezume la ceea ce a reținut din explicațiile profesorului, renunțînd treptat la munca independentă cu manualul.

Exactitatea *exprimării implică folosirea riguroasă a cuvintelor care denumesc precis anumite noțiuni. De aceea, trebuie combătute inconsecvențele autorilor care folosesc în diferite manuale expresii diferite pentru aceleași obiecte sau fenomene.*

Conciziunea *exprimării necesită evitarea expunerilor deslînate, a repetițiilor inutile, care nu aduc nimic nou în lămurirea problemelor.*

Manualele școlare trebuie să aibă un stil adecvat, viu, topica justă a frazei, să aibă o exprimare concisă, să evite fraze lungi, formulările complicate, cuvintele de prisos. Citatele incluse în manuale trebuie să fie bine alese, plasate just în conținutul lecțiilor și explicate acolo unde este cazul.

O deosebită atenție trebuie acordată și respectării cu strictețe a ortografiei limbii române.

Pe lîngă cerințele referitoare la conținutul științific, la forma adecvată și aspectul metodic al manualelor școlare, este necesar să se țină seama și de aspectul tehnico-grafic al cărților, de anumite cerințe de natură igienică și estetică.

Calitatea hîrtiei, caracterul literelor folosite prezintă importanță pentru perceperea vizuală, prevenirea oboselii și evitarea bolilor de ochi.

Conținutul manualelor este redat cu litere drepte, mai mari sau mai mici, în funcție de clasa pentru care e alcătuit manualul (pentru copiii din primele clase e necesar ca raportul dintre înălțimea și lățimea literelor să se rezolve în favoarea înălțimii). Pentru sublinierea anumitor idei din text se folosesc literele cursive.

Dispunerea materialului pe pagină, amplasarea desenelor și a ilustrațiilor trebuie făcute în așa fel încît manualul să aibă un aspect plăcut, estetic.

Copertele manualelor școlare necesită din partea desenatorilor și pictorilor o deosebită atenție. Coperta trebuie să fie sugestivă, plăcută, atractivă și executată fie dintr-un carton mai rezistent, fie din material plastic. Confecționarea copertelor din material plastic, introdusă la noi în ultima vreme, este bine venită; manualele cu astfel de coperte se păstrează în condiții mai bune, sînt mai ușor de mînuit și mai igienice.

★

În lumina cerințelor pedagogice de care trebuie să se țină seama la elaborarea manualelor școlare, cadrele didactice, cercetătorii științifici și toți lucrătorii din învățămînt sînt chemați să analizeze conținutul și forma de prezentare a manualelor în vigoare, să facă aprecieri, observații critice și propuneri concrete în vederea îmbunătățirii viitoare a cărților de școală.

Prin participarea unui număr cît mai mare de pedagogi la această acțiune, se va putea contribui la realizarea unor cărți școlare din ce în ce mai bune, corespunzătoare pe deplin nivelului actual al dezvoltării științei și tehnicii, etapei pe care o străbate cu succes școala noastră.

STUDII ŞI CERCETĂRI

LECŢIA DE INSTRUIRE PRACTICĂ ÎN AGRICULTURĂ

VASILE BUNESCU şi VALENTINA VIŞAN
Cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice

O dată cu dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului, cu înaintarea noastră pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialismului, au sporit şi mijloacele corespunzătoare pentru o eficientă legare a învăţămîntului de viaţă, pentru educaţia prin muncă a elevilor.

Principiul legării şcolii de viaţă, ca principiu fundamental al şcolii socialiste, se realizează prin căi variate. Principala cale de realizare a acestui principiu o constituie însă instruirea practică în producţie. În raport cu principalele ramuri ale economiei se organizează diferenţiat şi instruirea practică în producţie.

Încheierea procesului de colectivizare a agriculturii cu aproape patru ani mai devreme faţă de prevederile planului şesenal de dezvoltare a economiei noastre naţionale a făcut să se lărgească perspectiva muncii de instrucţie şi educaţie a tineretului, să capete semnificaţie mai profundă şi mai deplină şi instruirea practică în producţia agricolă a elevilor, să sporească sarcinile şcolii în pregătirea de noi cadre.

Ministerul Învăţămîntului a indicat căile instruirii elevilor în producţie, în raport cu posibilităţile şi cu cerinţele economice concrete ale şcolilor.

Încă din anul şcolar 1955—1956 s-au făcut unele experienţe în cîteva şcoli, privind instruirea practică a elevilor în agricultură. În anul şcolar 1961—1962 au funcţionat 31 de şcoli experimentale. Şcolile medii cu instruire în producţia agricolă au acumulat o experienţă valoroasă, care, fără îndoială, constituie un bun cîştigat pe linia generalizării acestui sistem.

Astfel, s-a putut verifica eficienţa sistemului de instruire în producţie a elevilor din şcolile de cultură generală, prin introducerea unei zile pe săptămînă în care se predă tehnologia agricolă şi se efectuează patru ore de lucrări practice agricole.

Elevii cuprinşi în acest sistem îşi pot consolida în acest fel cunoştinţele de matematică, fizică, chimie, ştiinţe naturale, îşi lărgesc sfera cunoştinţelor despre bazele generale ale producţiei, se conving despre rolul şi importanţa ştiinţei în activitatea practică. Participarea activă a elevilor la procesul de producţie agricolă, alături de oamenii muncii, contribuie la formarea unei atitudini pozitive faţă de muncă, la sporirea respectului faţă de oamenii

muncii și la trezirea interesului pentru munca agricolă. Se remarcă și faptul că elevii, în cadrul diferitelor activități practice, își formează deprinderi necesare însușirii mai rapide în viitor a unei specialități agricole.

Noua etapă de dezvoltare a agriculturii noastre face să sporească exigența față de instruirea practică a elevilor din aceste școli, ducînd dezvoltarea experienței înaintate spre forme superioare de organizare a procesului de învățămînt. Efortul cadrelor didactice și al celorlalți specialiști, care au avut sarcina să realizeze instruirea practică a elevilor, trebuie să fie apreciat la justa lui valoare. În activitatea școlilor, alături de succese, au existat și multe greutăți. Unele dintre acestea au fost depășite, altele încă nu. Astfel, în rîndul profesorilor și al celorlalți specialiști mai există încă multe neclarități, chiar în unele probleme legate de instruirea practică a elevilor în agricultură. De pildă, în unele școli se discută problema gradului de pregătire a elevilor într-o anumită specialitate. Acolo unde există condiții materiale corespunzătoare și o conducere calificată a procesului de instruire în producție, pe fondul general al pregătirii de cultură generală a elevilor din clasele IX—XI, se pot crea ușor premisele unei viitoare calificări profesionale a acestora, într-o anumită specialitate agricolă. Acesta este însuși obiectivul fixat de Ministerul Învățămîntului.

O serie de probleme se pun cu privire la profilul specialităților, la modul în care se asigură legătura dintre bazele științelor (fizică, matematică, chimie, științe naturale, geografie) și bazele generale ale producției agricole, pe de o parte, și legătura acestora cu lucrările practice, pe de altă parte, cu privire la schimbarea procedeelor de muncă în funcție de condițiile concrete ale lucrărilor practice, cu formarea priceperilor și deprinderilor etc.

Cercetînd activitatea unora dintre școlile medii experimentale cu instruire în producția agricolă, am desprins unele aspecte pozitive, precum și unele lipsuri în legătură cu problema — esențială după părerea noastră — a formelor de organizare a instruirii practice a elevilor.

Datorită condițiilor concrete de muncă, specificului lucrărilor practice din agricultură, precum și logicii interne a tehnologiei agricole, între cunoștințele teoretice și lucrările practice ce se efectuează în aceeași zi nu se asigură o legătură directă și imediată.

Dacă din acest punct de vedere sistemul actual ridică probleme de principiu, în sensul găsirii unor căi prin care să se asigure o mai bună legătură între cunoștințele teoretice și lucrările practice, din punct de vedere al formelor de organizare unitară a procesului de învățămînt pe întreaga zi, problema pare a fi lămurită.

Discuții frecvente se duc, însă, în legătură cu formele didactice pe care le îmbracă, în practica școlilor, pe de o parte, predarea cunoștințelor teoretice, iar pe de alta, organizarea lucrărilor practice.

Unii profesori consideră cele două ore de tehnologie ce se predau succesiv în cadrul aceleiași zile, la clasa a IX-a, și care au un conținut unitar, ca pe două lecții cu scopuri și sarcini separate, cu verigile lor proprii, distincte una față de alta.

În această problemă nu există o soluție unică, valabilă pentru toate cazurile și pentru toate temele. Sînt situații în care tema prevăzută de

programă nu poate fi realizată decît în trei ore și atunci înseamnă că în una din zilele rezervate instruirii practice într-o oră se încheie tema precedentă și în ora următoare se intră în tema următoare cu o primă lecție. Se poate ca tema însăși să fie împărțită în lecții de cîte o oră. De regulă, orele de tehnologie trebuie să constituie o unitate didactică. Considerăm că o astfel de soluție corespunde mai mult conținutului cunoștințelor, precum și scopului și sarcinilor ce se urmăresc prin predarea cunoștințelor respective.

Dificultăți mai mari ridică formele didactice de organizare a lucrărilor practice din cadrul unei zile de instruire în producție. Determinați fie de varietatea unor lucrări practice din agricultură, fie de simplitatea aparentă a altora, profesorii renunță la încadrarea activității practice într-o formă organizatorică unitară, sistematică. Dacă este vorba, de exemplu, de o lucrare practică obișnuită, cum ar fi plantatul răsadurilor de legume, pe care elevii declară că știu să o execute, profesorul renunță deseori cu ușurință la motivarea științifică a regulilor ce se impun a fi respectate; uneori, sprijinindu-se pe anumite cunoștințe și deprinderi empirice ale elevilor, se renunță chiar și la demonstrarea model. Alte ori, subapreciind caracterul unitar, organizatoric, al lucrărilor ce se efectuează în cadrul celor patru ore de activități practice, se planifică în aceeași zi mai multe lucrări fără legătură între ele, ținînd seamă, în bună parte, numai de necesitățile imediate ale gospodăriei agricole. Cu alte cuvinte, activitățile practice nu sînt întotdeauna organizate pe baza respectării unor cerințe pedagogice, în așa fel încît să ducă la aplicarea conștientă a cunoștințelor în practică, la formarea corectă a deprinderilor practice și la sporirea interesului față de muncă.

În mare măsură, aceste constatări se datorează și faptului că problemele amintite nu au fost studiate sistematic în țara noastră, iar lucrări de orientare metodică în această problemă nu întîlnim în literatura noastră pedagogică.

În presa pedagogică sovietică problema formelor de organizare a instrucției practice în producție preocupă un număr destul de mare de pedagogi, iar lucrări elaborate pe bază de cercetare au apărut încă din anul 1952 [1].

În aceste prime lucrări este studiată producția modernă și tendințele dezvoltării ei pentru a se stabili deosebirile existente în caracterul muncii calificate din cadrul diferitelor profesiuni de masă. Stabilind particularitățile activității muncitorilor fruntași din diferitele profesiuni, cercetătorii respectivi au stabilit și aptitudinile ce trebuie dezvoltate sistematic la elevi în procesul instruirii practice în producție.

M. N. Skatkin [2], revenind asupra concluziilor din cercetările anterioare, amintite, stabilește cerințele pedagogice pe care trebuie să le îndeplinească instruirea practică pentru a se putea realiza sarcinile învățămîntului poli-

[1] Vezi *M. N. Skatkin:* Despre pregătirea elevilor din școala de cultură generală pentru viitoarea muncă practică (Sbornik informationnîh materialov, nr. 1, 1952, Ed. A.P.N., R.S.F.S.R.) și *M. N. Skatkin* și *B. L. Baras:* Despre învățămîntul politehnic în școala de cultură generală (Stenogramî i lecții, Ed. A.P.N., R.S.F.S.R., 1953).

[2] *M. N. Skatkin:* „Unele probleme ale didacticii lecțiilor de muncă", Sovetskaia pedagogika nr. 12, 1955.

tehnic. De asemenea, el stabilește și unele procedee didactice care să stimuleze aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice în timpul instrucției în producție a elevilor.

Referindu-se la scopul și sarcinile instrucției practice în școala de cultură generală, M. N. Skatkin și N. Bulatov [1] precizau atunci că școala medie de cultură generală nu trebuie să-și propună ca sarcină obligatorie pregătirea tuturor elevilor pentru o anumită profesiune. Autorii considerau că instruirea prin muncă în școala de cultură generală trebuie să realizeze sarcinile învățământului politehnic, conținutul ei trebuind să-l formeze cunoștințele tehnologice și priceperile de muncă esențiale pentru multe profesiuni; pentru ca munca să nu se transforme într-o pregătire meșteșugărească, ea trebuie să se îmbine cu disciplinele de cultură generală și cele tehnologice.

În același articol, se prezintă și metodele pedagogice prin care se pot realiza sarcinile instrucției în producție.

N. A. Tomin [2] aduce o contribuție importantă la lămurirea valorii instructive a demonstrării procedeului de muncă, precizînd că pentru însușirea temeinică a deprinderilor este necesară descompunerea în faze a operației și argumentarea științifico-teoretică a fiecăreia.

Problema instructajului este tratată și de către A. Tubianski [3]. El arată că instructajul organizat de profesor înainte de începerea lucrului nu este suficient pentru formarea unor deprinderi corecte de muncă. Se impune organizarea periodică a unor convorbiri cu elevii chiar în procesul desfășurării muncii, pentru ca profesorul să se convingă în ce măsură au înțeles elevii conținutul muncii și măsura în care și-au însușit corect procedeele de muncă.

Urmărind, pe lîngă delimitarea dintre instruirea prin muncă și educația prin muncă în cadrul organizării instruirii practice în producție, S.A. Saporinski [4] stabilește conținutul celor trei tipuri de instructaje (instructajul inițial, curent și cel final) [5].

Sesizînd pericolul empirismului pe care îl putem întîlni în practica agricolă, M. I. Scerbakov [6] demonstrează și el necesitatea unei baze științifice largi pentru orice activitate practică în agricultură.

★

[1] *M. N. Skatkin* și *N. P. Bulatov:* „Despre bazele pedagogice ale instrucției prin muncă în școlile de cultură generală", Sovetskaia pedagoghika nr. 3/1957.

[2] *N. A. Tomin:* „Organizarea și metodele instrucției prin muncă în atelierele școlare", Sovetskaia pedagoglika, nr. 11/1960.

[3] *A. Tubianski:* „Despre conducerea pedagogică a brigăzilor de producție", Narodnoe obrazovanie nr. 5/1960.

[4] *S. A. Saporinski:* „Despre instrucția în producție în școala medie" Politehniceskoe obucenie, nr. 11/1959.

[5] Părerea noastră este că termenul de instructaj final nu e cel mai corespunzător. Chiar S. A. Saporinski, prin conținutul pe care îl atribuie instructajului final, ne conduce la concluzia că e vorba de momentul încheierii zilei de practică, cînd se trag concluzii și se fac observații asupra muncii. Ar fi mai judicios ca acest moment să fie denumit ca atare: încheierea zilei de practică, termen pe care-l vom folosi în lucrarea noastră.

[6] *M. I. Scerbakov:* „Cu privire la problema studierii bazelor culturii plantelor în școala medie" Dokladî A.P.N., R.S.F.S.R., nr. 2/1960.

Constatările făcute pe baza cunoașterii organizării practice a instruirii în producția agricolă în școlile noastre, precum și a studierii literaturii de specialitate apărute, ne îndreptățesc să apreciem că precizarea conținutului fiecărui moment al lecției de instruire practică, precum și a lecției de instruire practică în agricultură, în ansamblu, constituie problema centrală de care depinde în mare măsură îmbunătățirea instruirii practice în agricultură. În prezentul articol ne propunem aceste precizări.

În lămurirea acestei probleme pornim de la posibilitățile oferite de agricultura noastră socialistă pentru instruirea practică a elevilor, precum și de la scopul și sarcinile ce revin instrucției practice în școala medie de cultură generală, ca mijloc principal de realizare a unui învățămînt politehnic.

Posibilitățile actuale de organizare a instrucției practice în agricultură sînt desigur multiple. Principalele posibilități le constituie cele oferite de gospodăriile agricole de stat, de stațiunile de mașini și tractoare și de gospodăriile agricole colective, acestea din urmă mai ales pentru școlile de 8 ani.

În studiul nostru, ocupîndu-ne de instruirea practică în agricultură, ne referim la școlile medii de cultură generală și apreciem că îndeosebi G.A.S.-urile și S.M.T.-urile oferă condițiile cele mai bune pentru instruirea elevilor.

Atît G.A.S.-urile cît și S.M.T.-urile asigură un loc de muncă la nivelul unor întreprinderi socialiste bine organizate, unde se lucrează cu mijloace tehnice moderne. De asemenea, aceste unități asigură și cadrele corespunzătoare unei instruiri științifice. Atît inginerii cît și maiștrii (brigadierii) din aceste unități sînt în măsură să îndrume munca practică a elevilor. Lecțiile de tehnologie sînt asigurate de profesori-ingineri. Claritatea scopului și a sarcinilor instruirii practice a elevilor în agricultură are o mare importanță pentru întreaga desfășurare, atît a orelor de tehnologie, cît și a practicii propriu-zise. Instrucția practică în școala medie de cultură generală din țara noastră urmărește să dea asemenea cunoștințe, priceperi și deprinderi pe baza cărora elevii să-și poată însuși ușor ulterior o profesie. Aceasta înseamnă că prin instrucția în producție, noi trebuie să realizăm numai latura tehnică generală a procesului de producție și nu și pe cea specific profesională. Dacă procedăm însă invers, specificul profesional devenind scopul principal al studierii, (de exemplu explicarea modului de construire și asamblare a pieselor active ale unui cultivator) latura tehnică generală trecînd pe planul al doilea, atunci se efectuează o tratare profesională.

În practica școlilor noastre, se realizează de multe ori o tratare profesională. Acest lucru nu ar fi atît de rău, dacă această instruire profesională nu ar fi și meșteșugărească. În condițiile tehnicii socialiste și în învățămîntul profesional este înlăturat caracterul meșteșugăresc al instruirii elevilor.

Prin instrucțiunile Ministerului Învățămîntului sînt precizate sarcinile instrucției practice în agricultură și acest lucru apare și mai evident atunci cînd sînt indicate specialitățile în care elevii se vor instrui practic.

Profilul mecanizatorului-fitotehnist, al horticultorului sau al zootehnistului se realizează pe baza unui larg orizont științific. Instruirea practică a elevilor pentru aceste specialități se realizează numai printr-un apel per-

manent la cunoștințele de chimie, fizică, matematică, botanică, zoologie, precum și printr-o pregătire tehnică generală.

La această pregătire cu un larg profil științific și cu o temeinică instruire practică o contribuție deosebită o aduce cursul de tehnologie. Orele de tehnologie, care au drept scop transmiterea unor cunoștințe de tehnică agricolă trebuie să fie în așa fel organizate încît ele să aibă rolul de mediator între bazele științelor (fizica, chimia, matematica, științele naturale, geografia) și munca practică.

În felul acesta se realizează scopul pe care ni-l propunem în școala medie de cultură generală, acela de a înfăptui sarcinile învățămîntului politehnic în așa fel ca după absolvirea școlii, tînărul să-și însușească ușor profesiunea agricolă pe care a îndrăgit-o în timpul școlii.

LECȚIA DE INSTRUIRE PRACTICĂ ÎN AGRICULTURĂ

Scopul instruirii practice în agricultură este realizat prin însumarea succesivă a rezultatelor concrete pe care le obținem în fiecare lecție.

Numim lecție de instruire practică în producție, în general, cele patru ore de muncă efectuate după orele de tehnologie. De obicei, cele patru ore de muncă constituie o unitate didactică, o lecție de instrucție în producție. Întrucît fiecare lecție contribuie prin rezultatele ei la realizarea scopului general al instrucției în producție în școala medie, scopul și sarcinile ei trebuie să fie foarte bine precizate. Sarcinile fiecărei lecții se stabilesc în raport cu tema indicată de programă și în această privință, profesorul de instruire practică va trebui să respecte indicațiile generale privind programa și să ia toate măsurile pentru a o realiza în întregime, chiar dacă uneori va trebui să intervertească temele din programa pe care a întocmit-o în raport cu calendarul muncilor agricole.

Deși scopul și sarcinile fiecărei lecții sînt determinate de tema din programă, se pot stabili totuși unele cerințe generale, care, fiind îndeplinite, asigură cerințele unui învățămînt politehnic.

În primul rînd, munca practică a elevilor, deși se organizează în raport cu nevoile unităților agricole socialiste, este subordonată scopului instructiv-educativ al școlii. Aceasta înseamnă că locul de muncă, activitatea însăși, se stabilesc în raport cu cerințele concrete ale unității de producție respective, dar conținutul activității, organizarea și desfășurarea activității, au loc pe baza principiilor didactice, realizează scopuri instructiv-educative și nu neapărat de producție. Rezultatele concrete în producție trebuie să fie urmărite, întrucît sînt un stimul în munca elevilor, fără ca ele să fie socotite ca un scop al instrucției în producție.

Lecția de instruire practică în agricultură realizează următoarele scopuri esențiale :

a) însușirea de către elevi a unor cunoștințe generale legate de munca practică pe care o efectuează ;

b) însușirea unor cunoștințe tehnologice necesare lărgirii orizontului politehnic ;

c) formarea unor priceperi și deprinderi de muncă ;

d) dezvoltarea gîndirii tehnice creatoare, educarea unui spirit de investigație, întrucît elevii vor trebui să aplice singuri, în mod creator, cunoștințele de cultură generală și tehnologice, ca și priceperile de muncă, în condiții diferite;

e) educarea dragostei de muncă, în general, a dragostei față de o profesiune agricolă, în special.

PREGĂTIREA PROFESORULUI PENTRU LECȚIE

Sarcinile lecției de instruire practică în agricultură se pot realiza în bune condiții numai dacă profesorul de practică ia toate măsurile organizatorice și se pregătește temeinic pentru realizarea ei. Astfel, în ajunul zilei de practică el ia legătura cu unitatea agricolă respectivă, pentru a stabili locul de muncă al elevilor, activitatea ce o vor desfășura, materialele și uneltele necesare de care se vor folosi, în așa fel, încît întotdeauna lecția să înceapă la oră fixă.

Prin cunoașterea locului unde se efectuează lucrarea practică respectivă, nu înțelegem atît situația lui geografică pe harta gospodăriei agricole, deși acest lucru este foarte important, cît mai ales condițiile pedologice ale terenului respectiv, pe care se execută lucrarea. De aici necesitatea ca profesorul să se pregătească temeinic pentru a stabili cerințele plantei respective, în raport cu solul și deci caracterul diferențial al lucrării.

Pentru pregătirea lecției care se desfășoară în cadrul S.M.T.-ului, pe baza evidenței rotației elevilor, profesorul stabilește agregatul la care vor lucra echipele de elevi [1].

În afară de aceasta, profesorul trebuie să cunoască cu precizie nivelul de cunoștințe al elevilor la bazele științelor (fizică, chimie, botanică, zoologie, matematică, geografie), precum și nivelul cunoștințelor de tehnologie care vor fi solicitate direct în executarea lucrării respective.

În cazul în care același profesor predă tehnologia și conduce și elevii în instrucția practică, aceste cerințe se realizează mai ușor — profesorul ținînd o evidență precisă a cunoștințelor fiecărui elev în caietul său de observații. Dacă profesorii sînt diferiți, aceste cerințe se realizează de obicei printr-un contact strîns între profesorii respectivi și printr-o cunoaștere amănunțită a programei.

De exemplu, la lecția de instruire practică „plantarea ardeiului", profesorul trebuie să cunoască precis nivelul de cunoștințe al elevilor, necesar efectuării lucrării. Astfel, pentru executarea în condiții corespunzătoare a acestei lucrări, profesorul va căuta să se convingă dacă elevii au cunoștințe din domeniul botanicii (caracterele botanice ale ardeiului), al biologiei (cerințele ardeiului față de căldură, umiditate și elemente nutritive), al

[1] Nu ne vom ocupa în materialul nostru de instruirea practică a elevilor în atelierele S.M.T., întrucît structura generală a unei zile de instruire practică în aceste ateliere, precum și modul de organizare a elevilor se aseamănă foarte mult cu instruirea practică la mecanică-auto. Indicații în acest sens sînt date în articolul publicat de M. Ghivirigă și Gh. Enc: „Instruirea practică în producție la specialitatea mecanică-auto", Revista de pedagogie, nr. 4/1962.

chimiei (reacția solului) și dacă cunosc factorii naturali locali care influențează producția agricolă (poziția geografică, morfologia și hidrografia, clima, solul și vegetația spontană).

Este necesară cunoașterea nivelului de cunoștințe al elevilor din aceste domenii pentru ca în timpul lucrărilor practice să se facă apel la ele (mai ales în instructaje). Numai în felul acesta instruirea practică în agricultură capătă un caracter științific și se înlătură caracterul meșteșugăresc.

Profesorul trebuie să stabilească precis care anume dintre operațiile pe care le vor efectua elevii este necesar să se transforme în deprinderi sau care este suficient să rămînă la nivelul priceperilor. De exemplu, prășitul porumbului constituie tema unei zile de instruire practică. Cînd profesorul își pregătește această lecție stabilește ce operații trebuie însușite ca deprinderi de muncă la un cultivator (de ex. manevrarea dispozitivelor de reglare, a dispozitivului de tracțiune sau de suspendare), precum și deprinderile unor operații ce se fac manual (de ex. prășitul porumbului pe intervalul dintre plante). Delimitarea precisă între priceperile și deprinderile ce trebuie formate în lecția respectivă, este necesară pentru că în raport cu aceasta se dozează exercițiul practic. În cele patru ore de instrucție practică, elevii vor trebui să lucreze efectiv, executînd, în cea mai mare parte, operațiile în cadrul cărora se vor forma deprinderi. De exemplu, la prășitul porumbului urmărim nu atît reglarea adîncimii de lucru a pieselor active, ca o acțiune mecanică, care i s-a putut forma elevului ca deprindere în atelierul S.M.T., ci ne interesează capacitatea lui de a stabili distanțele și adîncimea de lucru a pieselor active, în funcție de stadiul de dezvoltare a plantelor.

Profesorul se pregătește pentru lecția de instruire practică stabilind nu numai nivelul cunoștințelor la bazele științelor, ci și nivelul priceperilor și deprinderilor pe care trebuie să le formeze. El stabilește și acele probleme tehnice pe care elevii pot să le rezolve independent ; numai în felul acesta se poate realiza și cealaltă sarcină a lecției practice — dezvoltarea gîndirii tehnice. De exemplu : răsadurile de ardei ce trebuie plantate sînt mocirlite. În groapa de mocirlire se toarnă azotobacterinul pentru ca să fie stimulată dezvoltarea rădăcinilor. Elevii vor trebui să sesizeze că răsadurile mocirlite trebuie ferite de razele solare. Dacă elevii nu sesizează, profesorul îi va stimula prin întrebări corespunzătoare. Aceste probleme și eventualele întrebări se stabilesc înainte.

Deoarece lecția de instruire practică educă spiritul de investigație, pregătindu-se pentru lecție, profesorul stabilește și acele experiențe care se pot realiza în timpul zilei de practică. Astfel, la tema „plantatul ardeiului", elevii pot constata rezultatele unor experiențe pe care le-au efectuat încă la pregătirea răsadurilor (eficiența îngrășămintelor asupra dezvoltării răsadurilor) și organiza experiențe noi în cadrul lucrării de plantare (eficiența fasonatului răsadurilor asupra recoltei, influența azotobacterinului asupra dezvoltării sistemului radicular și asupra recoltei).

Urmărind educarea spiritului de investigație, de cercetare, al elevilor, apare ca o necesitate pentru profesor respectarea unei continuități în instruirea elevilor la aceleași culturi, revenirea pe aceleași locuri de muncă. Acest lucru va fi mult ușurat dacă profesorul și-a făcut din timp un grafic de instruire

a grupei respective, în funcție de calendarul muncilor agricole. Revenirea pe același loc de muncă are o mare importanță pentru educarea dragostei față de muncile agricole. Organizarea lucrărilor practice sub forma unor cercetări științifice, prin care se urmărește rezolvarea unor probleme de productivitate, cunoașterea efectivă a recoltei și a valorii ei în economia gospodăriei, constituie stimuli foarte puternici în educarea dragostei pentru muncile agricole. Elevii sînt nerăbdători să-și vadă rezultatele muncii lor, mai ales cînd au desfășurat-o în mod științific.

Cînd în gospodăria agricolă de stat în care elevii fac instruirea practică există un punct experimental al stațiunilor regionale, este bine ca întreaga pregătire pentru lecția respectivă să se facă în colaborare cu cercetătorul de la acest punct, iar elevii, pe cît este posibil, să lucreze pe parcelele experimentale. În această situație se asigură în mai bune condiții cerințele unui învățămînt politehnic, care în principal urmărește formarea unui larg orizont științific și tehnic.

Profesorul trebuie să se gîndească și la pregătirea elevilor pentru lecția de instruire practică. Din observațiile noastre reiese că elevii prezintă un viu interes pentru lucrările practice agricole atunci cînd sînt convinși că fac o muncă științifică. De aceea, profesorul trebuie să aibă grijă ca elevii să revadă cunoștințele lor de cultură generală, dar mai ales să-i determine să studieze lucrările de specialitate în care sînt prezentate ultimele realizări ale tehnicii legate de cultura plantei respective. Esențialul în pregătirea elevilor pentru instruirea practică constă de fapt tocmai în această pregătire teoretică. Pe această bază se educă interese științifice și se conturează astfel și orientarea lor spre profesia în care se instruiesc.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

De obicei orice lecție de instruire practică începe cu un instructaj. Acest *instructaj introductiv* se face la locul de muncă, cu toată grupa. Prin acest instructaj introductiv se urmărește realizarea unor sarcini de bază ale lecției de instruire practică, sarcini care dau tocmai caracterul politehnic instrucției practice în agricultură.

Scopul principal urmărit prin instructajul introductiv îl constituie crearea unei baze științifice largi pentru efectuarea lucrării, precum și pentru formarea reprezentărilor, prin demonstrarea acțiunilor ce trebuie să se transforme în priceperi și deprinderi de muncă.

Pe baza unor legături multiple între cunoștințele de la bazele științelor (îndeosebi de biologie și chimie), între acestea și cele de la tehnologie, se asigură baza științifică necesară pentru înfăptuirea conștientă a lucrărilor, pentru o participare conștientă, creatoare, pentru înlăturarea unei practici meșteșugărești. Totodată, instructajul, prin acest apel la multiplele cunoștințe științifice în legătură cu planta și cultura plantei respective, precum și prin motivarea științifică a fiecărei faze din lucrarea ce se va executa, asigură formarea unor deprinderi cu posibilități largi de transfer. În felul acesta, prin instruirea practică în agricultură, se formează acel lucrător al societății socialiste capabil nu numai să fie receptiv la pro-

gresul continuu al tehnicii agricole, dar să fie el însuși un creator, un inovator. Totodată, se realizează și o altă sarcină a lecției de instruire practică — dezvoltarea gîndirii tehnice științifice, creatoare.

Prin întrebări care solicită cunoștințele de la celelalte obiecte și de la tehnologie, prin stimularea gîndirii elevilor, profesorul — în timpul instructajului — va orienta întreaga activitate intelectuală a elevilor spre înțelegerea și rezolvarea tuturor problemelor legate de lucrarea practică care se efectuează în ziua aceea.

Instructajul introductiv cu toată grupa poate îmbrăca mai multe forme, în raport cu caracterul lucrării :

a) instructaj introductiv la lecții de instruire practică al căror conținut îl constituie — în afară de lucrarea de bază — și alte lucrări (plantatul ardeiului, prășitul porumbului etc.) ;

b) instructaj introductiv la o lecție de instruire practică al cărei conținut îl constituie o singură lucrare (copilitul roșiilor, polenizarea artificială la floarea-soarelui etc.) ;

c) instructajul introductiv la lecția de instruire practică al cărei conținut îl constituie o lucrare care se repetă și deci la care elevii au mai avut un instructaj.

Această clasificare a instructajelor este rezultatul observațiilor noastre și nu are pretenția unei clasificări complete, definitive. Am prezentat această clasificare din necesitatea unei urmăriri mai ușoare a problemelor pe care le ridică instructajul introductiv.

În cazul unor lecții de instruire practică cu o lucrare de bază și alte lucrări pregătitoare, pe lîngă instructajul introductiv general, pentru fiecare lucrare au loc instructaje parțiale, al căror conținut se referă strict la lucrarea respectivă. Astfel, plantatul ardeiului se realizează prin următoarele lucrări : scoaterea din răsadniță ; fasonatul și mocirlitul ; plantatul.

Lecția aceasta de instruire practică începe cu un instructaj general, al cărui conținut constă în stabilirea, pe cît este posibil cu ajutorul cunoștințelor elevilor, a :

a) caracterelor botanice (caracterele solanaceelor privind rădăcina, tulpina, floarea și fructul) ;

b) cerințelor biologice în general, determinate de originea plantei (căldura, necesitatea cultivării prin intermediul răsadniței, umiditatea, nevoia în substanțe nutritive specifice) ;

c) condițiilor pedo-climatice ale locului în care se efectuează lucrarea și mijloacele de corectare a lor pentru a corespunde cerințelor plantei respective (de exemplu, în cazul unui sol podzolic cu reacție acidă este necesar să se administreze amendamentele de calciu ; pericolul brumelor, pericolul temperaturilor scăzute) ;

d) succesiunii lucrărilor.

O a doua categorie de probleme care trebuie indicate în acest instructaj introductiv general se referă la prezentarea importanței economice a culturii respective, a sarcinilor de plan ce revin unității socialiste, precum și a condițiilor tehnice pe care le oferă stadiul actual și a celor pe care le vor întîlni la locul de muncă.

Urmează ca grupa de elevi să treacă succesiv la efectuarea lucrărilor pregătitoare. Înainte de efectuarea fiecărei lucrări pregătitoare, la locul unde se efectuează lucrarea se fac instructaje parțiale legate de conținutul strict al lucrării respective.

Astfel, instructajul pentru lucrarea *scoaterea răsadurilor din răsadniță* constă într-o scurtă recapitulare cu privire la condițiile de dezvoltare pe care le-a avut planta în răsadniță, pentru a se putea stabili condițiile ce trebuie create plantelor pe cîmp. Elevii vor fi stimulați prin întrebări să dea răspunsuri bazate pe cunoștințele de botanică, chimie și tehnologie, ca în felul acesta lucrarea — destul de simplă din punct de vedere al acțiunilor fizice — să-i intereseze și să o execute cu grijă deosebită, ca pe o lucrare științifică.

Urmează demonstrarea lucrării descompusă în operații și operațiile pe faze.

Din observațiile noastre, la elevii din clasele a IX-a, a X-a și a XI-a, unele lucrări simple sînt demonstrate global și sînt ușor reținute. Descompunerea lucrării pe operații și faze în cadrul acestui instructaj nu este influențată atît de dificultățile pe care elevul le-ar întîmpina în înlănțuirea fazelor și operațiilor în vederea formării deprinderii de muncă, cît de necesitatea explicării științifice a fiecărei faze sau operații în cadrul lucrării. Este bine ca elevul să știe precis de ce trebuie să execute lucrarea într-un anumit fel și nu în altul, care sînt consecințele pentru dezvoltarea plantei dacă operațiile sînt sau nu făcute corect.

Demonstrarea se face inițial de către profesor și se repetă de 1—2 elevi înainte de a se trece la efectuarea lucrării de către toți elevii grupei.

Operațiile de demonstrat sînt: udatul abundent și smulgerea răsadurilor cu atenție pentru a nu fi vătămate rădăcinile.

După scoaterea răsadurilor din răsadniță, elevii trec la lucrarea: fasonatul rădăcinilor și mocirlitul. Desigur că această lucrare — și ea destul de simplă din punct de vedere al acțiunilor fizice — este mult mai complexă prin faptul că ea solicită cunoștințe din diferite domenii.

Instructajul la această lucrare de cele mai multe ori este bine să înceapă cu demonstrarea fasonatului și cu explicarea științifică concomitentă a acestei operații; el oferă posibilitatea stimulării gîndirii elevilor prin unele probleme tehnice. Astfel, la operația de mocirlire, plantele fiind tratate cu azotobacterin, elevii vor sesiza că plantele, după mocirlire, trebuie să fie ferite de razele solare. Dacă elevii nu-și pun această problemă, ei vor fi solicitați să răspundă de ce se acoperă răsadurile în intervalul dintre mocirlire și plantare.

Plantatul reprezintă lucrarea de bază în ziua respectivă de instruire în producție. Dacă la lucrările anterioare, activitatea manuală, fizică, nu ocupă un loc atît de important, problemele de formare a deprinderilor fiind puține, plantarea ca lucrare de bază ridică, în afară de rezolvarea unor probleme teoretice, științifice și tehnologice, și o serie de probleme de formare a deprinderilor corecte de muncă. În afară de aceasta, plantatul obligă și la eforturi fizice susținute, ceea ce presupune formarea unor deprinderi corecte.

Instructajul, la această operație de bază, constă în motivarea plantării răsadurilor de ardei la o anumită distanță și adîncime, aceasta fiind în funcție atît de dezvoltarea sistemului radicular, cît și a părții aeriene a plantei.

În cadrul acestui instructaj, profesorul trebuie să demonstreze pe operații și faze lucrarea de plantare. Fiecare operație și fază este explicată pentru a putea fi executată corect din punct de vedere științific și cu o dozare judicioasă a efortului fizic. Astfel, vor fi demonstrate, *mînuirea plantatorului și executarea gropii pentru plantat, introducerea plantei, presarea pămîntului la rădăcină și udatul plantelor.* Întrucît această lucrare trebuie să devină o deprindere cu întreg complexul de operații, profesorul trebuie să includă în lanțul acesta și operația de auto-control asupra calității lucrării (în cazul de față încercarea de a smulge planta, trăgîndu-se de o singură frunză. Dacă vîrful frunzei se rupe și planta nu se scoate înseamnă că lucrarea a fost bine executată).

Ne-am referit pînă acum numai la două categorii de instructaj, din cele prezentate în clasificarea noastră.

Instructajul la lecțiile de instruire practică al căror conținut se referă la o lucrare care se repetă, este necesar atunci cînd lucrarea respectivă se execută în condiții pedologice diferite și se insistă numai asupra acestor aspecte.

În afară de cunoștințele teoretice și de demonstrarea operațiilor, instructajul trebuie să conțină și prezentarea caracteristicilor pe care le prezintă uneltele cu care se efectuează lucrarea. Prezentarea acestor caracteristici se va face dîndu-se explicații științifice atît asupra fiecărei caracteristici, cît și asupra modului de mînuire.

În ordinea logică și cronologică a desfășurării lecției de instruire practică urmează executarea lucrării de bază : plantatul ardeiului. În timpul acestei activități profesorul face de fapt ceea ce denumim *instructajul curent individual,* care constă în înlăturarea unor greșeli în efectuarea lucrării. Pentru înlăturarea acestora profesorul nu va arăta el direct în ce constă greșeala, ci va cere elevului să descopere această greșeală și să explice el de ce este greșit.

În cazul unor greșeli tipice, care se repetă la mai mulți elevi din grupă, profesorul va trebui să dea din nou explicații în fața întregii grupe.

La unele lucrări agricole la care elevii au mai participat alături de părinți, se constată de multe ori deprinderi greșite din punct de vedere științific pe care profesorul trebuie să le depisteze la timp și să le înlăture pe baza unor explicații științifice, deoarece ele pot influența negativ formarea unor deprinderi corecte la elevul respectiv sau chiar la întreaga grupă. Elevii își însușesc asemenea deprinderi greșite de muncă pentru că de multe ori sînt mai economice, îi obligă la un efort fizic mai mic. Unele deprinderi căpătate de la părinți, deși, chiar din punct de vedere al efortului fizic, sînt neeconomice, ele se păstrează în virtutea unei tradiții.

Lecția de instruire practică se încheie cu momentul analizei muncii elevilor. Prin întrebări, profesorul de instruire practică fixează cunoștințele tehnologice legate de fiecare lucrare și sistematizează (prin prezentarea

unei ordini firești) întreaga lucrare efectuată. Elevii trebuie să rămînă cu reprezentări precise despre operațiile pe care le-au efectuat și în același timp să le și explice științific.

În încheierea lecției, profesorul trebuie să asculte și rapoartele verbale ale șefilor de echipe și observațiile maistrului (brigadierului). Analiza muncii, pe baza acestor date, va urmări îndeosebi înlăturarea greșelilor tipice, pe baza repetării explicațiilor științifice. În afară de aceasta, profesorul va aprecia și conduita elevilor, urmărind în special atitudinea față de muncă, spiritul de colectiv. El va comunica și notele elevilor pe care i-a urmărit în timpul lecției, motivînd nota atît prin referiri la activitatea practică, cît și la modul în care elevul a stabilit legătura între munca efectuată și cunoștințele lui teoretice.

Este bine ca, în încheierea lecției, profesorul împreună cu maistrul să prezinte în fața elevilor, pe baza unui calcul simplu și clar, valoarea muncii executate și deci aportul lor la producția gospodăriei colective. Explicațiile privind lucrările efectuate în timpul zilei de practică, pe faze și operații, se trec în caietul de practică de către fiecare elev.

★

Lecția de instruire practică nu urmărește numai îmbogățirea minții elevilor cu cunoștințe tehnologice, formarea unor priceperi și deprinderi, dezvoltarea gîndirii lor tehnice, ci are un scop educativ mai larg. Astfel, prin instruirea practică în agricultură, elevul trebuie să fie inclus prin activitatea din ziua respectivă în sistemul relațiilor de muncă obișnuite ale gospodăriei agricole. De aceea, fie că grupa de elevi lucrează separat constituită ca o brigadă ad-hoc pentru ziua respectivă, fie că elevii sînt incluși în cadrul unei brigăzi formate din muncitori, esențialul constă în pregătirea unei atmosfere de muncă, care să le formeze convingerea că efectuează o activitate care are un conținut științific.

Întrucît deprinderile de muncă agricole prevăzute nu sînt complexe, elevii le pot însuși cu ușurință ; aceasta este un motiv în plus, pe lîngă cel privind educarea atitudinii comuniste față de muncă, pentru organizarea muncii în brigăzi comune cu muncitorii. Acest lucru este posibil la multe din lucrările cerute de culturile de cîmp sau legumicole (copilitul roșiilor, prășitul porumbului etc.) dacă elevii au revenit a doua oară la aceeași lucrare, dar sînt și o serie de lucrări în care elevii nu pot fi incluși în brigăzi comune cu muncitorii. Observațiile noastre ne călăuzesc către organizarea unor brigăzi formate numai din elevi, care să se integreze ca un colectiv închegat în sistemul relațiilor de muncă al unităților agricole socialiste.

În afară de educarea respectului față de omul muncii, de creșterea spiritului de răspundere, de educarea unor interese pentru profesiile agricole, instruirea practică în agricultură trebuie să formeze la elevi o disciplină a muncii, să-i obișnuiască cu punctualitatea, ordinea, acuratețea în muncă. De aceea, lecția trebuie să se încheie și cu aprecieri de acest fel, iar grija față de unelte trebuie să se concretizeze nu numai în atenția permanentă

a modului în care le folosesc în timpul lucrării, dar și a felului în care după terminarea lucrului le vor da în primire la magazia de unelte.

Pentru ca desfășurarea unei lecții de instruire în producție să apară mai clar, prezentăm în continuare un plan de lecție la tema *plantatul ardeilor.*

I. SCOPUL LECȚIEI :

a) aplicarea cunoștințelor privind botanica, biologia, pedologia ;
b) cunoașterea tehnicii pregătirii și plantării răsadului de ardei ;
c) formarea deprinderilor de scoaterea răsadurilor de ardei din răsadniță, de fasonatul și mocirlitul rădăcinilor și de plantare ;
d) cunoașterea valorii economice a culturii ardeilor în economia G.A.S., respective și a țării.

II. MATERIALELE FOLOSITE LA PLANTAREA ARDEIULUI :

Răsaduri de ardei, foarfeci, azotobacterin, rogojini, plantatoare, stropitori, târgi.

III. LOCUL UNDE SE EFECTUEAZĂ LUCRAREA :

Secția legumicolă a gospodăriei agricole de stat.

A. Instructajul introductiv general constă în stabilirea :

— caracterelor botanice ale ardeiului :
  — familia solanaceae ;
  — rădăcina pivotantă ;
  — tulpina scurtă ;
  — flori tubulare dispuse solitar ;
  — fructul — capsulă cărnoasă ;
— cerințele biologice ale ardeiului :
  — cerințele față de căldură (originar din Brazilia, necesitatea cultivării prin intermediul răsadniței) ;
  — cerințele față de apă (necesitatea irigării) ;
  — cerințele față de elemente nutritive (necesitatea îngrășării de bază și a îngrășării suplimentare cu azotat de amoniu, superfosfat și sare potasică) ;
— condițiile pedoclimatice ale locului de muncă :
  — tipul de sol ;
  — reacția chimică a solului (eventual necesitatea reacției) ;
  — pericolul temperaturilor scăzute și a brumelor târzii ;
— importanța economică a culturii ardeiului :
  — sarcinile de plan ale unității agricole ;
  — condițiile tehnice moderne de execuție a lucrării.

B. Instructaje parțiale

1. Instructaj parțial la lucrarea de *„scoaterea răsadurilor din răsadniță"*:

— condițiile de dezvoltare pe care le-au avut răsadurile de ardei în răsadniță ;
— condițiile din cîmp oferite plantelor ;
— denumirea și caracteristicile soiului.

Demonstrarea lucrării :

— udarea abundentă a răsadurilor de ardei în răsadniță ;
— smulgerea unor porțiuni compacte de răsaduri și nu fir cu fir pentru a nu se vătăma rădăcinile.

Efectuarea lucrării (instructajul curent în cadrul exercițiilor de formare a deprinderilor).

2. *Instructaj parțial* la lucrarea : *„fasonatul și mocirlitul răsadurilor de ardei"* :

— scopul lucrării : favorizarea apariției și dezvoltării rădăcinilor secundare pentru a obține un sistem radicular cît mai bogat ; protejarea rădăcinilor cu structură primară ; asigurarea cu elemente nutritive ; favorizarea poziției corecte a rădăcinilor secundare.

Demonstrarea lucrării :

— pregătirea mocirlei (pămînt argilos, apă și azotobacterin) ;
— tăierea cu foarfeca a vîrfului rădăcinii ;
— introducerea rădăcinilor în mocirlă ;
— scoaterea răsadurilor și așezarea lor pe tărgi ;
— acoperirea tărgilor cu rogojini ;
— transportul la locul de plantare.

Efectuarea lucrării : (instructajul curent în cadrul exercițiului de formare a deprinderilor).

3. *Instructaj parțial* la lucrarea : *„plantatul ardeiului"* :

— distanța de plantare (70/70) ;
— adîncimea de plantare (pînă la primele frunze adevărate).

Demonstrarea lucrării :

— mînuirea plantatorului ;
— facerea gropii pentru plantat ;
— introducerea răsadului de ardei ;
— presarea pămîntului la rădăcină ;
— udatul plantelor.

Efectuarea lucrării (instructajul curent în cadrul exercițiului de formare a deprinderilor) :

— înlăturarea greșelilor tipice legate de identificarea locului de plantare și de adîncimea de plantare, prin explicații în fața întregii grupe ;
— înlăturarea greșelilor individuale legate de poziția plantei și de modul de udare, cu ajutorul explicațiilor cerute de la elevi.

C. Încheierea zilei de practică:

— rapoartele verbale ale șefilor de echipe (aprecieri generale și clasificarea elevilor) ;
— observațiile maistrului ;
— aprecierea profesorului :
a) aprecierea muncii fiecărui elev și în ansamblu ;
b) fixarea cunoștințelor tehnologice legate de lucrare ;
c) prezentarea operațiilor în ordinea lor firească ;
d) înlăturarea greșelilor tipice, pe baza repetării explicațiilor științifice ;
e) aprecierea comportării elevilor ;
f) comunicarea notelor obținute de elevi ;
g) comunicarea cantității și valorii muncii efectuate.

★

Instruirea practică în unitățile agricole socialiste prezintă o deosebită importanță și pentru organizarea învățămîntului în școala de 8 ani.

În urma hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al Republicii Populare Romîne privind dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol, s-a introdus în școala de 8 ani, începînd din anul școlar 1962—1963, obiectul „Agricultura". Programa de învățămînt prevede ca sarcinile acestui obiect să se realizeze prin 3 ore de cunoștințe teoretice și 2 ore de instruire practică.

În afară de aceasta, elevii efectuează timp de 15 zile, eșalonate în perioadele în care se execută principalele lucrări agricole, o practică continuă de cîte 5 ore zilnic.

Considerăm că principalele mijloace de organizare a lecției de instruire practică folosite în școala medie pot fi avute în vedere și adaptate condițiilor de instruire în școala de 8 ani.

УРОК ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМУ ОБУЧЕНИЮ

(Резюме)

Содержание статьи освещает один из вопросов, наиболее обсуждаемых учителями, занятыми практическим обучением сельскому хозяйству, а именно: вопрос о практическом уроке.

Исходя из отдельных конкретных установлений, как недооценка единого, с организационной точки зрения, характера занятий, проведенных на 4-х часовой практической работе, а также исходя из ряда общих теоретических соображений, с педагогической точки зрения, авторы статьи вносят свой вклад в дело решения вопроса о типологии уроков этого типа и их специфической структуре.

Для разрешения этой задачи, авторы исходят из конкретного анализа работы учащихся средней школы с обучением сельскохозяйственном производстве, в условиях, предоставленных нашим социалистическим сельским хозяйством, а также из передового опыта наших учителей в данной области.

LA LEÇON D'INSTRUCTION PRACTIQUE EN AGRICULTURE

— Résumé —

Le contenu de l'article répond à l'un des problèmes les plus discutés par les professeurs qui s'occupent de l'instruction pratique des élèves en agriculture, c'est-à-dire la leçon pratique.

L'article commence par quelques constatations concrètes, comme par exemple la mésestimation du caractère unitaire, au point de vue de l'organisation, des activités que l'on deploie dans le cadre des quatre heures de pratique ; ensuite, à la lumière d'une série d'exigences pédagogiques générales, les auteurs posent le problème — et y apportent leur contribution personnelle — du développement de la typologie des leçons de ce genre et de leur structure spécifique.

Pour mener à bonne fin la tâche qu'ils ont assumée, les auteurs de l'article font l'analyse concrète du travail des élèves de l'école moyenne qui s'instruisent dans la production agricole, dans les conditions que leur offrent notre agriculture socialiste et l'expérience avancée de nos cadres didactiques en ce sens.

IMPORTANȚA CORELAȚIEI DINTRE CUNOȘTINȚELE TEORETICE ȘI DEPRINDERILE PRACTICE IN INSTRUIREA PRACTICĂ ALTERNATIVĂ

Ing. BONTAȘ MARGARETA
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

Desăvîrșirea construirii socialismului și trecerea treptată la construirea comunismului în patria noastră creează posibilități tot mai mari pentru educarea comunistă a tinerei generații.

Învățămîntul, în anii puterii populare, a obținut, an cu an, succese importante în pregătirea cadrelor necesare economiei și culturii noastre socialiste, răspunzînd tot mai mult cerințelor vieții, ale practicii, ale desăvîrșirii construcției socialiste.

Dezvoltarea producției materiale pe baza progresului tehnic și științific schimbă treptat caracterul muncii. Această schimbare solicită muncitori multilateral pregătiți, muncitori cu temeinice cunoștințe științifice, cu o înaltă pregătire teoretică și practică de specialitate, cu o înaltă conștiință socialistă, capabili să mînuiască mașinile și agregatele, să aplice și să dezvolte tehnica nouă în procesul de producție și să contribuie la mărirea productivității muncii.

În aceste condiții este necesară o continuă perfecționare a muncii de instruire și de educare a tinerei generații, a cadrelor de muncitori și tehnicieni, corespunzător cu cerințele mereu crescînde ale dezvoltării economiei și culturii socialiste din patria noastră.

Industria noastră socialistă în plină dezvoltare necesită un număr din ce în ce mai mare de cadre calificate prin școlile profesionale. În acest scop, se dezvoltă necontenit învățămîntul profesional și tehnic, învățămînt „care și-a dovedit eficacitatea, ca mijloc important de pregătire a unui tineret cu temeinice cunoștințe profesionale și de cultură generală". [1]

Pentru pregătirea de cadre cu o înaltă calificare se impune găsirea celor mai judicioase forme de organizare a procesului de învățămînt teoretic și practic, a celor mai adecvate metode și procedee de predare, care să mărească eficacitatea învățămîntului.

Pe baza unei studieri în prealabil a practicii educative din școlile profesionale ale industriei ușoare, am organizat și aplicat experimental, începînd

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Ed. politică, București, 1960, p. 109.

din anul școlar 1960/1961, *un nou sistem de instruire practică a elevilor din școlile profesionale* ale industriei ușoare, denumit *instruirea practică alternativă.*

Acest sistem de instruire practică, spre deosebire de cel actual, preconizează ca instruirea practică a elevilor din școlile profesionale să se facă, începînd chiar din anul I, alternativ în atelierul-școală și în întreprinderile productive de profil. Organizarea, conținutul și unele rezultate din primul an de cercetare au fost valorificate într-un articol publicat în Revista de pedagogie nr. 3 din a.c. *

În articolul de față prezentăm alte aspecte și rezultate obținute în primul an de cercetare.

Prin cercetarea noastră se urmărește stabilirea unor forme organizatorice, a unor metode și procedee de instruire practică mai eficace, în vederea însușirii temeinice a cunoștințelor teoretice și practice de specialitate, urmărind — în esență — *stabilirea unei strînse corelații între cunoștințele (teoretice) de tehnologia meseriei și instruirea practică.*

Strîns legat de aceasta se urmărește dezvoltarea gîndirii tehnice și a spiritului creator al elevilor, formarea deprinderilor de organizare și planificare a muncii, formarea dragostei față de munca fizică, față de munca productivă și față de meseria aleasă. În cercetare urmărim și procesul de învățămînt în ansamblu, tratînd în profunzime problemele principale, în special cele legate de instruirea practică. Procedînd în acest fel vom putea ajunge la concluziile cele mai juste, în vederea generalizării lor în întregul învățămînt profesional al industriei ușoare.

O parte componentă în pregătirea temeinică și multilaterală a elevilor — viitori țesători — o constituie și instruirea practică, care trebuie să se realizeze în condițiile tehnicii înaintate și a celor mai judicioase metode de organizare a muncii instructiv-educative a elevilor.

În cercetare am pornit de la constatarea că în condițiile sistemului actual de instruire practică la elevii anului I nu se poate asigura o pregătire corespunzătoare numai prin instruirea în atelierul-școală și prin legătura sporadică cu munca din întreprindere (în special cu caracter de vizite sau o practică observativă). Acest mod de instruire practică creează un „prag" între munca din atelierul-școală și cea din întreprindere, deoarece necesită un timp destul de îndelungat la elevii anului II pentru acomodarea cu munca din întreprindere, cît și o perioadă mai mare pentru formarea deprinderilor practice.

Instruirea practică alternativă, în atelierul-școală și în întreprindere, organizată chiar din anul I, a avut scopul de a stabili căile și mijloacele pentru pregătirea viitorilor muncitori calificați, la nivelul cerințelor producției moderne.

---

* La desfășurarea experimentului au participat: Eugenia Săulescu — Școala profesională „Dîmbovița" din București și Mihai Canciu — Școala profesională „Cisnădie", maiștri instructori (colaboratori externi), cît și profesorii de tehnologia specialității ing. Adriana Ionescu și ing. Elena Danciu.

Au sprijinit cercetarea directorii școlilor menționate — Iosefina Rădulescu și Ion Moldovan.

Cercetarea este condusă de conf. univ. A. Chircev.

Aplicarea experimentală a noului sistem de „instruire practică alternativă" în cele trei şcoli profesionale experimentale ale industriei uşoare (Bucureşti, Cisnădie-Sibiu şi Timişoara) s-a efectuat pe baza graficului de instruire practică alternativă, elaborat la începutul cercetării, respectîndu-se în continuare alternanţa în munca de instruire practică : trei zile din săptămînă (18 ore) instruirea practică făcîndu-se în atelierul-şcoală şi trei zile din următoarea săptămînă (18 ore) instruirea practică făcîndu-se în întreprindere, pentru fiecare temă prevăzută de programa de instruire practică.

Instruirea practică alternativă a elevilor din anul I în atelierul-şcoală şi întreprindere a necesitat, în continuare, organizarea judicioasă a muncii instructiv-educative.

Lecţiile mixte de instruire practică în atelierul-şcoală şi lecţiile de exerciţii practice şi de control în cadrul întreprinderii, avînd la bază demonstrarea lucrării şi lucrul efectiv al elevilor, au constituit formele de bază ale muncii instructiv-educative.

Participarea elevilor alternativ la munca productivă din atelierul-şcoală şi din întreprindere chiar din anul I constituie baza noului sistem de instruire practică.

Graficul de instruire practică alternativă prevede însuşirea succesivă a cunoştinţelor şi formarea deprinderilor practice pentru fiecare operaţiune necesară formării unui ţesător calificat. El conţine eşalonarea, în continuare, a temelor, începînd cu săptămîna a XV-a, astfel : lucrul efectiv în secţia de urzit în lăţime (tema nr. 7=36 ore) ; lucrul efectiv în secţia de încleiat urzeli (tema nr. 8=36 ore) ; lucrul efectiv în secţia de năvădit (tema nr. 9=36 ore) ; lucrul efectiv în secţia de canetat (tema nr. 10=36 ore) ; lucrul efectiv la războiul de ţesut (temele nr. 11, 12, 13, 14, 15 şi 16=216 ore).

Principiul important al legăturii strînse a teoriei cu practica ne-a condus de la începutul cercetării să urmărim problema îmbinării cunoştinţelor teoretice de tehnologia ţesătoriei cu lucrările practice, în vederea înţelegerii conştiente de către elevi a procesului de producţie din atelierul-şcoală şi din întreprindere, în cadrul noului sistem de instruire practică.

Primele concluzii ale instruirii practice alternative au demonstrat necesitatea pregătirii profesionale a elevilor pe baze ştiinţifice. Instruirea practică ne-a arătat că pregătirea de specialitate a elevilor trebuie să se realizeze prin comunicarea cunoştinţelor de tehnologia meseriei înaintea efectuării lucrărilor practice, aceasta asigurînd formarea conştientă a deprinderilor practice, mărind eficacitatea muncii elevilor. „A-i învăţa pe elevi să muncească în mod conştient — spune M. N. Skatkin — înseamnă a-i învăţa în primul rînd să-şi organizeze procesul muncii pe baza cunoştinţelor dobîndite, înseamnă a-i obişnui să aplice în procesul muncii cunoştinţele însuşite ca o călăuză în acţiune, ca un mijloc de ridicare continuă a productivităţii muncii". [1]

Concordanţa teoriei cu practica a fost realizată în cercetare prin crearea unui decalaj de circa 2 săptămîni în cadrul aceloraşi teme de tehnologie şi instruire practică, în aşa fel încît teoria să preceadă lucrările practice, cunoştinţele teoretice oferind muncii practice baza ştiinţifică, înţelegerea conştientă a lucrărilor executate de elevi la maşină.

[1] *M. N. Skatkin :* Legarea instrucţiei cu munca practică a elevilor, E.S.D.P., 1961, p. 18.

Pe baza experienței cîștigate în prima parte a experimentului (în anul 1960—1961), am asigurat, în continuare, decalajul de 1—2 săptămîni și pentru temele care urmăreau învățarea operațiilor la urzitul în lățime, la mașinile de încleiat urzeli, la năvădit, la canetat și la țesut.

Pentru a veni în sprijinul procesului de instruire practică a elevilor, în trimestrul III, în anul școlar 1960—1961, am elaborat și aplicat o programă experimentală de tehnologie, prin care am urmărit ca elevii clasei experimentale să-și însușească cunoștințele teoretice de bază, evitînd o practică meșteșugărească și dîndu-le posibilitatea să aplice în mod creator cunoștințele însușite în munca lor practică, ținînd astfel seama de condițiile concrete și de cerințele tehnologice în operațiile ce le efectuează.

Programa de tehnologie existentă în sistemul de instruire, care prevedea, în cursul trimestrului III în anul I numai teme pentru studiul compoziției țesăturilor, în timp ce programa de instruire practică indica operațiile procesului de țesere, făcea să nu se asigure o concordanță între lucrările practice efectuate de elevi și cunoștințele de tehnologie. Tocmai această neconcordanță ne-a determinat să elaborăm programa experimentală care s-a aplicat în trimestrul III al anului școlar 1960—1961. [1]

În felul acesta s-a dat posibilitate elevilor să învețe, la instruirea practică, operațiile fundamentale ale procesului de țesere, pornirea și oprirea războiului de țesut în diferite cazuri ca: începerea lucrului, schimbarea suveicii, căutarea rostului, legarea firelor rupte în urzeală, controlul desimii bătăturii, reglarea tensiunii urzelii etc., operații care necesită o bază teoretică în prealabil. Alternarea problemelor de structură a țesăturilor cu cele de tehnologia țesătoriei în programa experimentală a asigurat însușirea cunoștințelor teoretice necesare înțelegerii mecanismelor de acționare ale războiului, mecanismului vatalei, casetelor suveicii, suveicilor, mecanismelor cu bătaie ale războiului de țesut, mecanismelor de înaintare a urzelii și a țesăturii etc.

La clasele experimentale s-a obținut un progres evident într-un timp relativ scurt, elevii dînd lucrări practice de mai bună calitate, atît în cadrul atelierului-școală, cît și în întreprindere. Aceasta se explică prin faptul că fiecare elev a avut posibilitatea să îmbine cunoștințele teoretice cu activitatea practică, să lucreze efectiv la mașină, prin aplicarea sistemului de repartizare a unei munci concrete pentru fiecare operație în procesul țeserii.

În continuare, ne vom referi la următoarele teme: a) lucrul efectiv în secția de năvădit; b) lucrul efectiv în secția canetat și c) lucrul efectiv la războiul de țesut privind operația de încărcare a suveicii.

La tema: *„lucrul efectiv la năvădit"*, instruirea practică a elevilor clasei experimentale s-a desfășurat în atelierul-școală și în întreprindere pe baza graficului de instruire practică alternativă. Organizarea muncii în condițiile întreprinderii a făcut ca majoritatea muncitorilor din secția de năvădit să lucreze cu elevii, executînd împreună cu ei operația de trecere a firelor prin lamele, cocleți și spată, în ordinea rostului și a modelului de năvădire. Cînd muncitorii constatau că elevii execută mișcările și mînuirile fără greșeli, în ordinea prevăzută de modelul năvădirii, ei erau lăsați să efectueze

[1] Această programă a fost îmbunătățită în colaborare cu M.I.U. — Serviciul învățămînt — și aplicată experimental în anul școlar 1961/1962 în cele trei școli cu clase experimentale.

lucrul la năvădit în mod independent. Pentru un control al muncii elevilor, muncitorul a marcat locul sau raportul năvădirii de unde elevul a început să lucreze independent. Folosindu-se sistemul muncii concrete, productive și independente, sub supravegherea muncitorilor, elevii au depus mult interes, lucrînd cu atenție, dezvoltîndu-și deprinderile practice pe baza cunoștințelor teoretice însușite la orele de tehnologie și de instruire practică în atelierul-școală.

Pentru a sublinia importanța operațiunii de năvădit în procesul țeserii, în ultima lecție de exerciții practice, la clasa experimentală, s-a făcut fixarea cunoștințelor, punîndu-se accentul pe defectele întîlnite la năvădit, pe corectarea lor și pe influența acestora asupra productivității muncii la războaiele de țesut.

La sfîrșitul temei, după trei săptămîni de practică alternativă, numai 10,3% dintre elevii clasei experimentale au avut unele greșeli în executarea operației de năvădit. Aceste greșeli însă au putut fi corectate ușor tot de către elevi — comparativ cu clasa de control, unde 32,7% dintre elevi nu au reușit să asigure calitatea lucrului efectuat.

Prin buna organizare a muncii, prin îndrumarea calificată și prin crearea spiritului de răspundere față de calitatea lucrului elevilor în cadrul muncii concrete independente s-au putut îmbina cerințele procesului de învățămînt cu cele ale procesului de producție.

Pentru a ne da seama de rezultatele obținute la cele două clase (experimentală și de control) în privința modului în care elevii aplică în practică cunoștințele teoretice în cadrul temei studiate, s-a dat cîte o probă de control, teoretică și practică, la două grupe omogene de cîte 15 elevi din fiecare clasă. La proba teoretică elevii au avut de răspuns la următoarele întrebări:

1) ce se înțelege prin operația năvădirii?

2) care sînt fazele pregătitoare pentru desfășurarea operației de năvădit?

3) ce metode de năvădire ați întîlnit la instruirea practică și în care sistem se încadrează?

La proba practică fiecare elev a fost pus să execute 30 rapoarte după sistemul de năvădire împrăștiată în 4 ițe.

Rezultatele obținute de elevi la cele două probe de control sînt date în tabelul 1.

Tabelul 1

Clasele	Proba de control-scrisă							Proba de control-practică							
	slabe	%	bune	%	foarte bune	%	peste 3 greșeli	%	cu 2 greșeli	%	cu o greșeală	%	executat corect	%
Cl. I B experimentală	—	—	6	40	9	60	—	—	1	6,6	3	20	11	73,4
Cl. I A de control	3	20	6	40	6	40	2	13,3	4	26,6	4	26,6	5	33,5

Analizînd conținutul lucrărilor scrise, s-a remarcat profunzimea cu care elevii clasei experimentale interpretează operația năvăditului. De exemplu, elevul S. T., după ce arată corect scopul năvădirii și importanța acesteia în procesul țeserii, precizează : „operația de năvădit este executată de doi muncitori, unul dă firele, iar celălalt, cu ajutorul acului de năvădit, introduce firele în fiecare coclete al iței, după desenul-modelul năvădirii și apoi în căsuțele spetei. Această operațiune cere multă atenție și îndemînare din partea muncitorului"...

Interpretarea și explicarea corectă dată de majoritatea elevilor clasei experimentale asupra modului în care se execută corect operația năvădirii în cadrul noului sistem de instruire alternativă este determinată de însușirea conștientă a operației în munca concretă, bazată pe cunoștințele anterioare de tehnologie și pe exemplul viu al procedeelor folosite de muncitorii din întreprinderi în procesul producției.

Elevii clasei de control, care nu au avut posibilitate să lucreze în mod concret la năvădit decît în proporție de 16,6%, nu au fost siguri pe răspunsuri sau au dat răspunsuri confuze. Astfel, eleva B. A. nu cunoaște, nu poate explica, operația năvăditului, deși la tehnologia meseriei s-a ajuns la sfîrșitul capitolului „năvădit" ; ea confundă definiția năvăditului cu definiția unei țesături. În alte răspunsuri elevii clasei de control confundă poziția primei ițe pe război cu ultima iță, problemă de mare importanță atît în operația năvăditului, la pregătirea urzelii pentru montarea ei pe războiul de țesut, cît mai ales la legarea firelor rupte în urzeală și la trecerea lor prin cocleții iețelor.

În ceea ce privește lucrarea practică de control, din rezultatele obținute de elevii clasei experimentale s-a putut constata nu numai faptul că ei *explică* în mod adecvat operația, dar și faptul că ei o *execută* în conformitate cu cerințele procesului tehnologic.

Rezultatele obținute de elevii clasei de control au fost deficitare, majoritatea elevilor au executat operația de năvădire cu greșeli, manifestînd un caracter îngust meșteșugăresc.

Din analiza comparativă a lucrărilor de control menționate mai sus, se remarcă superioritatea conținutului lucrărilor efectuate de elevii clasei experimentale, care au obținut 60% calificative foarte bune și 73,4% executare corectă a năvădirii, comparativ cu procentele de numai 40% și respectiv 33,5% obținute de clasa de control (vezi tabelul 1).

Aceste rezultate reflectă influența pozitivă a noului sistem de practică alternativă, în care există posibilitatea ca fiecare elev să înțeleagă conștient operația, să desfășoare o practică activă, o muncă concretă, luînd contact cu procesul viu al producției din întreprindere.

La tema : *„lucrul efectiv la mașinile de canetat"*, în cadrul secției preparație-țesătorie, instruirea practică a elevilor clasei experimentale s-a desfășurat timp de două săptămîni : o săptămînă în atelierul-școală și o săptămînă în întreprindere. Pe baza cunoștințelor însușite anterior la tehnologia meseriei, elevii și-au format priceperile și deprinderile elementare în atelierul-școală, sub îndrumarea maistrului-instructor. Instruirea practică în întreprindere a fost precedată de un instructaj al maistrului-instructor însoțit de verificarea cunoștințelor și a deprinderilor practice de muncă, după care fiecare elev a fost repartizat să lucreze efectiv la cîte 5 canete, sub suprave-

gherea muncitorilor. S-a arătat elevilor că după exercițiile din prima zi de practică în întreprindere ei răspund direct de calitatea produselor obținute ; elevii au știut astfel că aceasta constituie și o verificare a pregătirii lor practice. Condiția pusă a fost justificată, deoarece la verificarea cunoștințelor și a deprinderilor elevii au dovedit o bună pregătire.

În prima zi de muncă independentă în întreprindere elevii au realizat produse (canete) la bumbac cu o calitate de 82,2% față de norma de calitate a muncitorului, iar la mătase de 78,3%. În ultima zi de practică, au obținut o creștere medie a calității canetelor de 90,3% la bumbac și de 90,5% la mătase. Aceste rezultate obținute de elevii clasei experimentale se datoresc faptului că lucrul practic a fost conștient, bazîndu-se pe cunoștințele de tehnologia meseriei și că elevii au avut posibilitatea să lucreze independent și să răspundă de calitatea produselor. Lucrînd independent, elevilor li s-au dezvoltat deprinderea de autocontrol și interesul pentru munca efectuată — putînd astfel ca în condițiile muncii concrete și conștiente să elimine într-un timp mai scurt mișcările de prisos, să lucreze mai puțin încordat, ceea ce le-a dat posibilitatea distribuirii atenției și a rezolvării problemelor tehnice ivite, atît în executarea fiecărui procedeu, cît și în urmărirea în ansamblu a sistemului de deservire a mașinii.

Elevii clasei de control, care au lucrat numai în atelierul-școală, n-au avut posibilitatea să execute decît un număr foarte redus de exerciții practice ; ei n-au avut asigurată nici însușirea cunoștințelor de tehnologia meseriei înaintea lucrărilor practice. Aceștia au obținut rezultate sub 50% față de norma de calitate realizată de elevii clasei experimentale.

Rezultatele obținute de elevii clasei experimentale la această temă confirmă superioritatea sistemului de instruire practică alternativă, care contribuie la o pregătire mai temeinică de specialitate a elevilor.

Tema : *„lucrul efectiv la războiul de țesut"* a constituit trecerea la un capitol nou, care cuprinde probleme de bază ale însușirii meseriei de țesător.

La lecțiile de tehnologie, cît și la instructajul practic în atelierul-școală și în întreprindere, s-a arătat importanța însușirii temeinice a acestei operații complexe, ceea ce a contribuit la creșterea interesului elevilor pentru asimilarea cunoștințelor de tehnologie și pentru efectuarea muncii de calitate la războiul de țesut.

Asigurîndu-se corelația dintre teorie și lucrările practice, elevii clasei experimentale au reușit, în primul rînd, să-și însușească cunoștințele de bază necesare mișcărilor și mînuirilor de pornire și oprire a războiului, de încărcare a suveicii, de schimbare a suveicii în casetă etc. După patru săptămîni de practică la această temă, s-a aplicat o probă de control (teoretică și practică) la clasa experimentală și de control. S-a remarcat că pe baza exercițiilor practice repetate, călăuzite permanent de cunoștințele de tehnologie, operațiile de pornire și de oprire a războiului, de încărcare a suveicii și de schimbare a suveicii în casetă, au fost efectuate cu mai multă siguranță, în proporție de 88%, de către elevii clasei experimentale, față de numai 51,2% de către elevii clasei de control.

Procedeul indicat de noi ca în cadrul fiecărei lecții practice maistrul-instructor să facă și verificarea cunoștințelor în fața mașinii, înainte de începerea lucrului, a dat posibilitate elevilor să-și actualizeze cunoștințele

teoretice referitoare la executarea fiecărei faze, mișcări și mînuiri, stimulîndu-i să rezolve independent operațiile în procesul țeserii. Acest procedeu a contribuit la formarea priceperilor și a deprinderilor de a lucra corect, la dezvoltarea inițiativei în rezolvarea problemelor noi ivite în munca concretă la mașină.

Modul de rezolvare a unor probleme noi de către elevi confirmă aceasta. Astfel, eleva C. M., lucrînd la țesătura „doc", cu legătura diagonal 2/2, și-a dat seama în momentul cînd s-a terminat firul pe țeavă și războiul s-a oprit automat că rostul în care se găsește capătul firului apare după 4 rotații ale arborelui principal și nu după 2 rotații, așa cum li s-a demonstrat pentru legătura pînză. După convorbirea avută cu eleva, făcînd apel la cunoștințele ei anterioare cu privire la legătura diagonal, pe baza cunoștințelor însușite eleva a înțeles în ce constă fenomenul; rezolvînd singură problema a spus: „arborele principal face un număr de rotații egal cu numărul firelor de bătătură dintr-un raport de legătură, iar în cazul meu, legătura fiind un diagonal 2/2, deci 4 fire de bătătură, rostul corect al firului va fi găsit după cel mult 4 rotații ale axei principale". Este evident că în acest caz cunoștințele teoretice de tehnologie au orientat în mod corespunzător acțiunile practice de muncă ale elevei la războiul de țesut.

Lucrînd alternativ, în atelierul-școală și în întreprindere, încă din anul I (respectîndu-se corelația dintre cunoștințele de tehnologie și activitatea practică), elevii își formează cu mult mai ușor deprinderile de muncă productivă; ei pot să-și transfere deprinderile formate în atelierul-școală — unde lucrează la mașini, uneori mai simple, realizînd un proces tehnologic mai limitat, cu o tehnică mai simplă — asupra mașinilor mai complicate, cu un proces tehnologic mai complex.

Rezultatele obținute la clasa experimentală ne arată că majoritatea elevilor au reușit să analizeze modificările care survin în procesul țeserii, să cunoască bine elementele corespunzătoare unei operații, să efectueze și să intervină în rezolvarea problemelor legate de realizarea unei operații în condițiile concrete de muncă. În cadrul exercițiilor practice executate de elevi la încărcarea și schimbarea suveicii, am dirijat și observația elevilor. Pentru aceasta s-a cerut elevilor ca în timpul lucrului să observe și să explice cum se prezintă practic cele trei componente ale operației țesutului, pe baza cunoștințelor însușite la tehnologia meseriei. Această probă s-a aplicat la o grupă de 10 elevi pentru fiecare clasă (experimentală și de control), avîndu-se în vedere ca grupele să fie omogene.

Rezultatele obținute (vezi tabelul 2) ne demonstrează modul de rezolvare a tematicii date elevilor pentru a face observații asupra ei.

Analiza comparativă a datelor prezentate în tabelul 2 ne conduce la cîteva constatări mai importante în legătură cu însușirea operației țesutului. Astfel, în cadrul celor 3 componente ale operației se observă diferențe procentuale semnificative între elevii clasei experimentale față de cei din clasa de control. Aceste diferențe sînt mai pronunțate în cazul ultimelor două componente: „frînarea corectă a suveicii în casetă la schimbarea suveicii" și „asigurarea tensiunii urzelii pe mașină în funcție de desimea în țesătură". Într-adevăr, elevii clasei experimentale prezintă în proporție de 80% (componenta 2) și de 70% (componenta 3) un mod de rezolvare

Tabelul 2

Componentele pentru observația dirijată a elevilor	Cl. I B experimentală						Cl. I A de control					
	Rezolvarea dată de elevi						Rezolvarea dată de elevi					
	slabă	%	bună	%	f. bună	%	slabă	%	bună	%	f. bună	%
1. Poziția corectă a vatalei la pornirea războiului	1	10	4	40	5	50	4	40	2	20	4	40
2. Frînarea corectă a suveicii în casetă la schimarea suveicii	—	—	2	20	8	80	2	20	5	50	3	30
3. Asigurarea tensiunii urzelii pe mașină, în funcție de desimea în țesătură	1	10	2	20	7	70	2	20	4	40	4	40

foarte bun, în timp ce la elevii clasei de control rezultatele aceluiași mod de rezolvare („foarte bun") nu depășesc 30% și respectiv 40% la cele două componente. Cu alte cuvinte, rezultatele clasei de control sînt mai scăzute aproximativ de două ori. Aceasta se explică prin faptul că operațiile sînt complexe, în special la ultimele două componente, care solicită o înțelegere profundă a executării lor. Elevii clasei de control au întîmpinat astfel dificultăți provenite tot din faptul că n-au o bază temeinică teoretică (n-au însușite anterior cunoștințe de tehnologia meseriei) și nici exerciții practice suficiente care să fie executate în mod conștient.

Pentru aprecierea modului în care elevii folosesc cunoștințele de tehnologie și deprinderile formate în operațiile pregătitoare în munca complexă de executare a fazelor țesutului (săptămîna a V-a de instruire practică la această temă), am fixat pentru observare două grupe a 6 elevi (clasa experimentală și de control). Obiectivul stabilit pentru a-l observa s-a axat în special pe felul în care elevii respectă anumite faze din procesul țeserii (vezi tabelul 3).

Datele reprezintă rezultatele obținute de elevii celor două grupe, în urma unui număr de 15 exerciții pentru fiecare operație.

Analiza comparativă a datelor (vezi tabelul 3) ne arată că elevii clasei experimentale și-au însușit mult mai bine și în proporție mai mare cele trei faze (A=75% ; B=41,2% și C=66,2%), decît elevii clasei de control. Totodată, din aceste rezultate reiese că în procesul instruirii practice trebuie dată o atenție mai deosebită fazei B („oprirea războiului de țesut pentru schimbarea suveicii cînd mai sînt cîteva fire pe țeavă — cu respectarea corectă a poziției vatalei"), în sensul că maistrul-instructor trebuie să manifeste o anumită diferențiere în instruirea elevilor, în funcție de gradul de ușurință cu care își însușesc o fază sau alta a operației țesutului.

Tabelul 3

Operațiile stabilite a fi executate de grupele de elevi	Rezultatele obținute de elevi în cadrul grupei											
	Cl. I B experimentală						Cl. I A de control					
	Nu respectă*	%	Alternează**	%	Respectă în întregime	%	Nu respectă	%	Alternează	%	Respectă în întregime	%
A. Încărcarea suveicii în timpul liber, adică în momentul funcționării mașinii, (cînd elevul supraveghează țesătura)	2	16,7	1	8,3	9	75	6	50	4	33,3	2	16,7
B. Oprirea războiului de țesut pentru schimbarea suveicii, cînd mai sînt cîteva fire pe țeavă — cu respectarea corectă a poziției vatalei	4	33,3	3	25,5	5	41,2	6	50	5	41,5	1	8,3
C. Schimbarea suveicii și reducerea operației de schimbare prin eliminarea mișcărilor inutile	3	25,5	1	8,3	8	66,2	7	57,8	2	16,7	3	25,5

* „Nu respectă" — elevii nu au continuitate în rezolvarea corectă, succesivă a fazelor impuse de cele 3 operații (A, B, C).

** „Alternează" — elevii execută fazele celor 3 operații uneori corect și alteori greșit.

Pentru a ne da seama de rezultatele obținute de elevii clasei experimentale (a căror pregătire se face în cadrul sistemului de instruire alternativă), față de elevii clasei de control (a căror pregătire se face după sistemul actual, numai în atelierul-școală, elevii anului I lucrînd pe lîngă elevii anului II), am urmărit și nivelul de dezvoltare a deprinderilor de încărcare a suveicii, timp de două săptămîni, în cadrul temei nr. 12 „lucrul efectuat la războiul de țesut", luînd drept criteriu timpul de executare a operației respective.

Cronometrînd timpul de încărcare a suveicii la toți elevii celor două clase și comparînd timpul realizat de elevi cu norma de timp realizată de

un muncitor calificat din întreprindere (care a fost în medie de 9,3″), s-au obținut rezultatele pe care le prezentăm în tabelul 4.

Tabelul 4

Perioada de instruire *	Cl. I B experimentală			Cl. I A de control		
	Numărul elevilor	Timpul mediu realizat de elevi	% față de norma muncitorului	Numărul elevilor	Timpul mediu realizat de elevi	% față de norma muncitorului
Săptămîna I	2	10,4″	89,4	1	11,5″	80,9
	6	11,5″	80,9	3	14,5″	64,1
(ambele clase fac instruirea practică în atelierul-școală)	2	12,5″	74,4	1	16″	58,1
	3	13,5″	68,8	5	18,5″	50,3
	17	18,3″	50,8	20	23,3″	39,9
Săptămîna a II-a	8	9,6″	96,8	2	10,4″	89,4
	6	10,6″	87,7	5	12,3″	75.6
(cl. experimentală în întreprindere, iar clasa de control în continuare-în atelierul-școală)	5	11,4″	81,5	3	13,5″	68,8
	3	12,4″	75	2	14,5″	64,1
	1	13,2″	70.4	3	16,4″	56
	2	14,5″	64,1	4	18,2″	51
	5	16,7″	55,6	11	21,1″	44

* Săptămînile din tabel corespund săptămînilor XXII și XXIII din graficul de instruire practică alternativă.

Datele din tabelul 4 ne arată că la clasa experimentală, chiar în prima perioadă urmărită, un număr de 13 elevi au executat operația de încărcare a suveicii într-un timp mediu ce a variat între 10,4″—13,5″, restul de 17 elevi executînd operația într-un timp mediu mai mare de 18,3″, aproape dublu față de norma timpului realizat de către muncitorii calificați.

Cu totul alta este situația elevilor din clasa de control unde numai 4 elevi la aceeași operație, se încadrează în timpul mediu care variază între 11,5″—14,5″, iar restul de 26 elevi — între 16″—23,3″.

Avînd în vedere că încărcarea suveicii este o operație complexă, aceasta necesită o organizare și o planificare judicioasă, precum și un timp mai îndelungat de exerciții. Prin aceasta se explică faptul că peste 56% din elevii clasei experimentale și peste 83% din elevii clasei de control au obținut rezultate scăzute, cu toate diferențele existente între cele două categorii de elevi. Această situație este explicată și de faptul că, deși instruirea practică s-a făcut pentru ambele clase în prima săptămînă în atelierul-școală, elevii clasei experimentale, spre deosebire de cei ai clasei de control, au fost înarmați în prealabil cu cunoștințe de tehnologia meseriei și aveau dobîndită o experiență practică de muncă mult mai bogată, datorită sistemului de instruire practică alternativă, ceea ce a făcut posibil și transferul deprinderilor.

În următoarea perioadă de instruire practică, pe baza exercițiilor și a muncii independente (în întreprindere), elevii clasei experimentale au obținut rezultate net superioare față de elevii clasei de control. Astfel, s-a micșorat timpul de executare a operației, cel mai mic timp fiind de 9,6″. Numărul elevilor care au executat operația într-un timp mediu, care a variat între 9,6″—13,2″, a crescut de la 13 la 23 (deci, de la 43,3% la 76,6%), rămînînd numai 7 elevi (23,3%) care au executat operația într-un timp mediu mai mare (14,5″—16,7″), dar și aceștia au dovedit progrese față de prima perioadă.

Elevii clasei de control au obținut un anumit progres în perioada a II-a, dar cu mult mai scăzut decît elevii clasei experimentale (vezi tabelul 4). Astfel, numai 10 elevi (33,3%) au reușit să execute operația între 10,4″—13,5″. Restul de 20 elevi (66,6%) se încadrează la timpul mediu care oscilează între 14,5″ și 21,1″. Este de notat că timpul maxim de execuție a operației este egal cu 21,1″ la un număr de 11 elevi de la clasa de control, pe cînd la elevii clasei experimentale timpul maxim este mai scăzut (16,7″) și acesta realizat numai de 5 elevi.

La urmărirea operației de încărcare a suveicii, s-a ținut seama de respectarea de către elevi a elementelor indicate de metoda „Covaliov“ [1], care urmărește perfecționarea procedeelor de muncă pentru obținerea celei mai bune organizări și planificări a muncii.

Paralel cu cronometrarea ritmului de încărcare a suveicii la țevile cu suport, s-a observat dacă elevii respectă următoarele indicații: să țină suveica cu mîna stîngă, în timp ce cu mîna dreaptă se ridică fusul și se scoate de pe el suportul țevii consumate; — capătul firului introdus în orificiu se trage fără a-l rupe, iar cu mîna dreaptă se ia o țeavă plină și se introduce pe fus prin rotire ușoară în direcția înfășurării concomitent cu lăsarea fusului în cavitatea suveicii; cu mîna dreaptă se rupe capătul firului țevii consumate și se unește cu cel al țevii pline, înnodînd capetele între palme, apoi cu mîna dreaptă se scot capetele înădite prin orificiul suveicii. În cazul cînd nu a rămas capăt de fir de la țeava consumată, cu mîna dreaptă se introduce cîrligul de tragere prin orificiul suveicii, trecînd capătul de fir de la țeava nouă în jurul cîrligului, care este tras afară tot cu mîna dreaptă. După încărcare, capetele (resturile de fire) se strîng și se pun în săculețul cu deșeuri.

Rezultatele obținute de elevi la proba practică de control de la sfîrșitul anului școlar 1960/1961 au demonstrat nivelul mai ridicat de pregătire al elevilor clasei experimentale față de cei ai clasei de control. Proba practică a constat în executarea de către elevi a operațiilor din secțiile de preparație și țesătorie. Aprecierea elevilor s-a făcut ținînd seama de modul în care au folosit cunoștințele de tehnologie în executarea lucrărilor practice și de calitatea produselor obținute de elevi (vezi tabelul 5).

Din analiza activității practice a elevilor și din rezultatele obținute în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a deprinderilor în operațiile de țesere, putem desprinde, în concluzie, că 90% din elevii clasei experimentale au obținut note de 9 și 10, iar produsele acestora au fost de 63,2% calitate extra și I, în comparație cu numai 66,6% note de 9 și 10 și de 40% calitate extra și I realizate de elevii clasei de control A. Totodată se constată că și

[1] Vezi: Experiența în muncă a fruntașilor studiată după metoda inginerului F. I. Covaliov, București, I.D.T., 1954, p. 18—22.

Tabelul 5

Clasele	Proba practică de control — la sfîrşit de an												
	Notele obţinute							Calitatea lucrărilor					
	sub 5	%	5—6	%	7—8	%	9—10	%	% Extra	% I	% II	% III	% Rebut
Clasa I B experimentală	—	—	—	—	3	10	27	90	26,6	36,6	26,7	6,7	3,4
Clasa I A de control	—	—	2	6,7	8	26,7	20	66,6	6,7	33,3	26,7	23,3	10
Clasa I C de control	—	—	1	3,4	10	33,3	19	63,3	6,7	23,3	33,3	30	6,7

procentul rebuturilor este mai mare la elevii claselor de control, decît la cei din clasa experimentală, ceea ce dovedeşte un nivel cu mult mai ridicat de dezvoltare a deprinderilor operaţionale la elevii clasei experimentale.

★

Din urmărirea şi analiza activităţii practice a elevilor şi din rezultatele obţinute în progresul formării deprinderilor în operaţiile de ţesere, putem desprinde concluzia că elevii clasei experimentale, folosind în activitatea practică cunoştinţele însuşite anterior la tehnologia ţesătoriei, lucrînd efectiv şi în întreprinderi, făcînd exerciţii practice sub îndrumarea muncitorilor calificaţi şi în mod independent, au ajuns ca într-o proporţie ridicată, în perioada fixată de programa experimentală, să-şi formeze deprinderi temeinice de pornire şi oprire a războiului de ţesut, încărcarea suveicii, schimbarea suveicii în casetă, controlul desimii în bătătură, reglarea tensiunii urzelii, legarea firelor rupte în urzeală etc., însuşindu-şi treptat metode şi procedee avansate de muncă. Ei au reuşit, într-o proporţie mai mare, să se apropie de norma medie de timp realizată de un muncitor calificat din întreprindere, executînd operaţii corecte şi produse de bună calitate.

Aceasta a fost posibil, deoarece în întreprinderile textile, muncitorii lucrînd la două sau mai multe războaie de ţesut, elevilor repartizaţi pe lîngă muncitorii fruntaşi li s-a putut încredinţa, pentru cele 6 ore de instruire practică, răspunderea pentru executarea în mod independent a operaţiei de ţesere. Aceasta a contribuit la dezvoltarea simţului de răspundere faţă de calitatea produselor efectuate şi la realizarea progresivă a normei de producţie.

Îmbinarea judicioasă a cunoştinţelor de tehnologia specialităţii cu instruirea practică, teoria precedînd practica, a contribuit la formarea conştientă a deprinderilor practice de muncă, creînd posibilităţi mai mari de

adaptare și transfer ale acestora în funcție de cerințele concrete ale procesului tehnologic al producției.

La clasa de control, temele de instruire practică nefiind în concordanță cu cele de tehnologia meseriei, elevii necunoscînd anterior funcționarea dispozitivelor, a mașinilor și procesul tehnologic, din punct de vedere teoretic, au întîmpinat greutăți în pregătirea lor practică. Pentru acești elevi sînt necesare instructaje mai dese în timpul instruirii practice și un ajutor permanent și mai îndelungat din partea maistrului-instructor. Dificultățile întîmpinate de elevii claselor de control în înțelegerea modului de executare a operațiilor au făcut ca procesul formării deprinderilor, pentru aceeași perioadă de instruire cu a clasei experimentale, să fie mai lent, iar deprinderile formate mai puțin consolidate, avînd de multe ori un caracter îngust meșteșugăresc.

Stabilirea legăturii strînse dintre munca productivă și cunoștințele dobîndite la lecții, în vederea însușirii cunoștințelor teoretice și practice, a rezolvării unor sarcini de producție, a constituit cea mai importantă cale de pregătire temeinică a elevilor clasei experimentale. Operațiile și lucrările de la instruirea practică a elevilor claselor experimentale, incluzînd aspecte esențiale ale procesului de țesere, strîns legate de perfecționarea treptată a mișcărilor, i-au ajutat să înțeleagă și să rezolve singuri, în mod creator, o anumită operație. Aceasta creează premise și condiții favorabile pentru dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor, orientîndu-i spre rezolvarea problemelor generale, mai des întîlnite în procesul țeserii, cît și a unor probleme noi, impuse de procesul de producție.

Îmbinarea instruirii practice în atelierul-școală cu instruirea practică în întreprindere, ca o condiție esențială a noului sistem de instruire alternativă, creează premisele necesare pentru ca, începînd chiar din anul I, să se asigure o pregătire temeinică a viitorilor muncitori calificați, care trebuie să fie capabili să rezolve sarcinile producției la nivelul cerințelor tehnicii moderne, pentru a deveni muncitori atașați de muncă și de meseria ce și-au ales-o.

Instruirea practică a elevilor în condițiile însușirii cunoștințelor teoretice înaintea celor practice, în strînsă interdependență, și instruirea practică în întreprindere, chiar din anul I, au contribuit la ridicarea nivelului de înțelegere a cunoștințelor de tehnologia meseriei. În acest fel, munca productivă în întreprindere devine totodată un mijloc eficient de verificare, aplicare și îmbogățire a cunoștințelor teoretice însușite. În aceste condiții munca productivă a devenit izvor, fundament și perspectivă pentru însușirea de noi cunoștințe teoretice și practice, pentru dezvoltarea gîndirii tehnice, a spiritului creator și de inițiativă al elevilor.

În cadrul sistemului nou de instruire practică alternativă, elevii au posibilitatea să lucreze independent, fiind puși în situația să facă apel repetat la cunoștințele teoretice însușite în procesul muncii practice efectuate la mașini și să stabilească corelația dintre cunoștințele teoretice și munca practică efectuată.

Urmărirea procesului de pregătire teoretică și practică a elevilor a dovedit că respectarea corelației dintre cunoștințele teoretice și formarea deprinderilor practice, dintre tehnologia meseriei și instruirea practică, trebuie realizată atît în cadrul programelor de studii, cît și în procesul viu de predare în

clasă, precum și în procesul de instruire practică în atelierul-școală și în întreprindere. Aceasta presupune realizarea concordanței dintre munca depusă de profesorul de tehnologie și maistrul-instructor în instruirea practică. Profesorul de tehnologie și maistrul-instructor trebuie să colaboreze efectiv și direct, de la prima lecție și pînă la examenul de calificare, de încadrare tarifară, atît în ceea ce privește aspectul științific și tehnic de specialitate, cît și în modul de conducere pedagogică a procesului instructiv-educativ.

Profesorul trebuie să cunoască lucrările ce le au de executat elevii și modul în care și-au însușit și aplică ei cunoștințele de tehnologie în lucrările practice, să le cunoască greutățile de înțelegere și de realizare a lucrărilor practice și de formare a deprinderilor practice, pentru a putea interveni în mod eficace în vederea ridicării nivelului științific și tehnic al elevilor. Maistrul-instructor trebuie să cunoască ce a predat profesorul și să folosească cunoștințele însușite de elevi la lecțiile de tehnologie.

Cînd elevii întîmpină greutăți în instruirea practică, el trebuie să colaboreze cu profesorul de tehnologie, pentru ca împreună să găsească formele și mijloacele cele mai adecvate, astfel încît elevii să-și însușească cît mai bine meseria printr-o pregătire multilaterală.

Faptul că în anul școlar 1961/1962 s-au aplicat programe experimentale a făcut ca rezultatele obținute în pregătirea elevilor din clasele experimentale să fie mai bune în condițiile desfășurării instruirii practice alternative. Deși cercetarea este în curs, aceste rezultate obținute pînă acum ne permit să susținem superioritatea noului sistem de instruire practică, comparativ cu sistemul actual din școlile industriei ușoare pentru meseria de țesător.

Ca urmare a acestui fapt M.I.U. a trecut în anul acesta la elaborarea unor programe școlare îmbunătățite pe baza programelor experimentale de tehnologia meseriei și instruire practică elaborate de Institutul de științe pedagogice în colaborare cu M.I.U.

Aceste programe îmbunătățite se vor aplica în cursul anului școlar 1962/1963, urmînd ca în viitorii ani să se aplice și să se generalizeze în toate școlile profesionale ale industriei ușoare, programele experimentale pentru meseria de țesător.

ВАЖНОСТЬ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ ТЕОРЕТИЧЕСКИМИ ПОЗНАНИЯМИ И ПРАКТИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ В ПРАКТИЧЕСКОМ АЛЬТЕРНАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

(Резюме)

Автор статьи приводит частичные заключения первого года исследования в 1960/61 года, касающиеся экспериментирования над новой системой обучения — альтернативного практического обучения в профессиональных школах лёгкой промышленности.

В статье подчёркивается преимущество новой системы, состоящее в подготовке учащихся, изучая главным образом результаты, полученные от одного из исследований, а именно: корреляция между технологией режима и практическим обучением.

На основе полученных результатов после применения экспериментальной программы, в условиях альтернативного практического обучения, автор приводит тесную связь между знаниями по технологии ремесла и практическим обучением, в условиях объединения теории с практикой, что приводит к росту производительности процесса практического обучения.

Далее автор подчёркивает, что новая система практического обучения и корреляция между теорией и практикой, привели к развитию технического мышления учащихся, к их возможному приспособлению к производственному процессу и к техническому развитию на предприятиях.

На основе этих данных, автор предполагает, что через два-три года можно будет перейти к распространению экспериментальных программ во всех профессиональных школах лёгкой промышленности, как для ткачей, так и для однородных специальностей.

L'IMPORTANCE DE LA CORRÉLATION ENTRE LES CONNAISSANCES THÉORIQUES ET LES HABITUDES PRATIQUES DANS L'INSTRUCTION PRATIQUE ALTERNATIVE

— Résumé —

L'auteur présente quelques conclusions partielles de la première année de recherche (1960—1961), concernant l'expérimentanion d'un nouveau système d'instruction — l'instruction pratique alternative — dans les écoles professionnelles de l'industrie légère.

L'article relève la supériorité du nouveau système dans la préparation des élèves et insiste surtout sur les résultats obtenus par rapport à l'un des objectifs de la recherche : la corrélation entre la technologie du métier et l'instruction pratique.

Se fondant sur les résultats donnés par l'application de certains programmes expérimentaux, l'auteur conclut que, dans le cadre de l'instruction pratique alternative, l'enchaînement étroit des connaisances de technologie du métier avec l'instruction pratique, l'interpénétration organique de la théorie et de la pratique, ont augmenté l'efficacité du processus d'instruction pratique.

On montre, par la suite, comment le nouveau système et la corrélation entre la théorie et la pratique, la théorie précédant la pratique, ont développé la pensée technique des élèves et leurs possibilités de s'adapter au processus de production et au progrès technique dans les entreprises.

A la lumière de cette conclusion, l'auteur estime que dans deux ou trois ans, on pourra généraliser les actuels programmes expérimentaux et les appliquer dans toutes les écoles professionnelles de l'industrie légère, pour le métier de tisserand et même pour des métiers similaires.

CONTRIBUȚIA LECȚIILOR DE CHIMIE LA EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ELEVILOR-MUNCITORI

BOJENA MEDIANU
Lector I.I.P.C.D.-Brașov

În lupta măreață pentru desăvîrșirea construcției socialiste pe care o duce azi întregul nostru popor, sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, școlii îi revine sarcina de mare răspundere de a dezvolta în conștiința elevilor înaltele idealuri sociale care definesc profilul moral al omului de tip nou.

Încă la primul Congres al învățătorilor, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a trasat următoarea sarcină educatorilor: „Să înarmăm pe tinerii fii ai patriei noastre cu puterea științei, să aprindem în sufletul fiecărui tînăr mîndria de stăpîn al acestor bogății nesecate și rîvna de a le pune în slujba poporului pentru binele omului, pentru înflorirea patriei noastre".

Sarcina de încredere ce ne revine nouă, slujitorilor școlii, pe tărîmul desăvîrșirii construcției socialiste, este să educăm tineretul în spiritul cerințelor societății contemporane, al colectivismului și al dragostei de muncă, al patriotismului și internaționalismului socialist.

La rezolvarea cu succes a acestei sarcini sînt chemate să-și aducă contribuția și cadrele didactice din învățămîntul seral.

Muncitorii-elevi, prin natura ocupației lor, sînt mai direct legați de realitatea noastră socialistă, participă la întrecerea socialistă, la muncile de folos obștesc din cadrul întreprinderilor, contribuind personal la înflorirea patriei. Aceasta face ca munca educativă cu acești elevi să semene mai mult cu cizelarea sau retușarea unei „opere", în linii mari, căci acești elevi au trecut prin „școala vieții în care are loc un neîntrerupt proces de educare a maselor, în care educatorii sînt însăși viața, statul, partidul" [1].

Ținînd seamă de această trăsătură specifică a învățămîntului seral, unii profesori caută să folosească aici mai ales acele procedee educative care nu solicită timpul liber al elevilor, ci pot fi aplicate chiar în timpul predării lecției.

În articolul de față ne propunem să popularizăm cîteva din aceste procedee folosite în vederea educației patriotice de către unii profesori de chimie de la Școala medie serală nr. 5 din Brașov.

[1] *M. I. Kalinin*: Despre educația comunistă, Editura politică, 1958, p. 224.

S-a pus întrebarea : în ce mod pot contribui profesorii de chimie, care predau o știință aparent aridă — alături de cei de literatură și istorie, de geografie și de limbi străine — la dezvoltarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, la întărirea acestor sentimente în sufletele elevilor ?

Dacă predarea literaturii romîne și a istoriei oferă îndeosebi prilejul de a glorifica faptele eroice ale maselor populare pentru o viață mai bună, în lupta cu cotropitorii străini și exploatatorii autohtoni, iar predarea geografiei trezește admirația pentru frumusețile și bogățiile patriei, predarea chimiei oferă în schimb nenumărate ocazii de a trezi mîndria elevilor pentru grandioasele transformări înfăptuite de poporul nostru și de celelalte popoare care construiesc socialismul, sub conducerea partidelor comuniste frățești. Mîndria justificată de a fi cetățean al unei țări care a rupt lanțurile robiei capitaliste se va împleti firesc cu devotamentul și încrederea nemărginită față de partidul care a condus lupta de eliberare. Utilizînd mereu comparația, vom reuși să consolidăm în conștiința elevilor convingerea fermă despre superioritatea regimului de democrație populară și încrederea în viitorul fericit al patriei. Întrucît la baza propășirii patriei noastre stă munca devotată a poporului muncitor, creatorul tuturor bunurilor materiale și spirituale, vom sădi totodată, în sufletele elevilor un adînc respect față de muncă și de cei care muncesc.

Vorbind elevilor despre ajutorul dezinteresat al Uniunii Sovietice și despre colaborarea frățească cu toate țările de democrație populară în uriașa operă de transformare ce se petrece sub ochii noștri, vom cultiva sentimentul de recunoștință față de Uniunea Sovietică și de prietenie sinceră față de toate țările lagărului socialist.

Rezultă de aici complexitatea sentimentelor moral-politice pe care avem posibilitatea și datoria să le formăm în sufletele elevilor în cadrul lecțiilor.

De aceea, pentru a putea contribui, alături de cei ce predau discipline umaniste, la educația patriotică a elevilor, profesorul de chimie trebuie să cunoască temeinic conținutul noțiunilor de „patrie" și „patriotism". Numai astfel va reuși să aplice procedeele adecvate în mod nuanțat, sistematic și permanent, acolo unde ele se încadrează în mod cu totul firesc și neforțat. El va trebui să se ferească de a folosi anumite fraze lozincare des repetate, care prin stereotipia lor pot compromite întreaga acțiune educativă. Totodată, e necesar ca el să se pregătească serios pentru fiecare lecție, să folosească desele ocazii ce se ivesc în mod cu totul neforțat la predarea chimiei pentru a contribui la educația patriotică a elevilor.

Un prețios ajutor în această direcție ni-l dau presa zilnică și diferitele publicații. Ziarele aduc zilnic vești noi despre uriașele transformări din patria noastră, printre care și noutăți în legătură cu dezvoltarea industriei chimice.

De exemplu, profesorul B.M. de la Școala medie serală nr. 5 din Brașov, adunînd cu regularitate imagini și articole ce au contingență cu chimia, a ajuns în posesia unei bogate colecții de planșe tematice și caiete cu articole, aranjate pe clase și teme. Acest valoros material auxiliar este folosit cu succes în legarea lecțiilor de realitatea socială, în vederea cultivării în rîndul

elevilor a sentimentului de justificată mîndrie patriotică pentru marile succese realizate sub regimul nostru democrat-popular.

Astfel, în scopul reliefării conținutului educativ al temei „Acidul sulfuric", profesorul B. M. a întocmit o planșă intitulată : „Uzina recoltelor bogate", care se poate utiliza și la predarea temei „Îngrășăminte fosfatice". Elevii au aflat astfel că uzina de la Năvodari a fost construită între Congresul al II-lea și Congresul al III-lea al P.M.R. (1956—1959), că are o capacitate în continuă creștere, că în 1959 a dat 150 000 tone superfosfat anual, iar în 1960 a produs 250 000 tone ; s-a arătat că, potrivit Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R., pînă în 1965 uzina de la Năvodari va contribui — alături de uzina „Petre Poni" (care are o capacitate de 100 000 tone anual) — la o și mai mare sporire a producției de îngrășăminte chimice.

Planșa cuprinde în succesiune cronologică fotografii deosebit de elocvente în privința ritmului vertiginos cu care oamenii muncii au construit uzina, traducînd în faptă cuvîntul partidului. Aceste imagini prezintă :

— iunie 1958 — șantierul uzinei ;

— decembrie 1958 — intrarea în funcțiune a liniei de acid sulfuric ;

— martie 1959 — elaborarea primei șarje de superfosfat ;

— aprilie 1959 — uzina funcționînd cu întreaga sa capacitate ;

— septembrie 1961 — darea în funcțiune a celei de-a doua linii tehnologice pentru fabricarea acidului sulfuric.

În discuția purtată cu elevii asupra problemei referitoare la posibilitatea de dare în funcțiune într-un timp record a uzinei, profesorul a subliniat că această realizare, ca și multe altele, se datorește ajutorului frățesc al Marii Uniuni Sovietice, care ne-a pus la dispoziție atît proiectele, cît și utilajele necesare.

Elevilor le-a mai fost prezentat și graficul creșterii impetuoase a industriei noastre de îngrășăminte fosfatice — în strînsă legătură cu sporirea producției de acid sulfuric — adevărat salt, posibil numai în socialism :

— în 1948 s-a produs 1 000 tone

— în 1957 s-a produs 94 500 tone

— în 1965 se va produce 2 000 000 tone anual, echivalente cu 500 000 tone substanță activă.

În cadrul discuțiilor, elevii au avut posibilitatea să compare cifrele de la an la an. Astfel, s-a născut întrebarea : de ce oare în Romînia burghezo-moșierească producția maximă de îngrășăminte chimice nu a depășit niciodată 12 300 tone anual ? Răspunsul care s-a desprins din discuții a fost : pentru că la temelia statului condus de exploatatori nu a stat grija pentru om, pentru trebuințele sale, pentru îmbunătățirea vieții lui din ce în ce mai mult, ci goana după profituri rapide, obținute prin crunta exploatare a maselor.

Tema despre îngrășăminte chimice s-a continuat cu „Compușii azotului", la care s-a folosit o documentație suplimentară, care îl ajută pe profesor să aducă completări interesante. Pentru a populariza realizările regimului nostru democrat-popular și în acest domeniu, profesorul a întocmit planșa „Aerul, materie primă".

Pe baza unor cunoștințe trainice despre realizările deosebite ale industriei noastre socialiste în impetuoasă dezvoltare, elevilor li se formează sentimente patriotice, convingeri și dorința de a munci cît mai bine pentru a contribui și ei la marea operă de construcție ce se desfășoară azi în țara noastră.

În scopul cultivării încrederii în capacitatea poporului nostru, la tema „Cărbunii" sau la temele „Fierul" și „Distilarea huilei" elevii au fost informați despre metoda autohtonă de cocsificare, procedeu original, adaptat pentru tratarea cărbunilor noștri de către un colectiv de cercetători romîni (vezi revista „Știință și Tehnică" nr. 1/1960). Această metodă permite acoperirea din resurse interne a unei mari părți din necesitățile industriei noastre siderurgice, creînd astfel posibilitatea dezvoltării impetuoase a acesteia din urmă, prin folosirea huilelor tinere din vestul Văii Jiului.

Pentru elevi s-a întocmit și planșa intitulată „Cetatea de foc", în care fosta Vale a plîngerii, din care nu o dată au pornit acțiuni de revoltă împotriva asupritorilor, apare în splendida ei metamorfoză. Mine părăsite de capitaliști ca nerentabile au fost readuse la viață. În cea mai mare parte din ele tăierea cărbunilor și transportul în subteran sînt mecanizate. Ajutorul frățesc al Uniunii Sovietice este prezentat și aici; acesta se vede din inscripțiile în limba rusă de pe mașinile ce ușurează munca grea a minerilor.

Pe planșe sînt așezate față în față fotografii care oglindesc condițiile inumane de trai ale minerilor sub vechiul regim și atmosfera nouă a muncii libere ce freamătă azi în acele locuri.

Planșa arată că din 1955, cînd prima baterie de cocs a intrat în funcțiune și pînă în iunie 1960, cînd distileria modernă de gudroane a produs primele cantități de produse chimice, nu au trecut decît cinci ani. Din materialele prezentate rezultă că peste 300 compuși chimici, pentru care altădată eram tributari țărilor capitaliste, sînt rodul muncii lucrătorilor acestui Combinat.

La întrebarea: de ce oare au stat ferecate secole de-a rîndul aceste avuții ale Romîniei în bezna temnițelor subpămîntene? — elevii au răspuns: „Pentru că marilor rechini internaționali I. G. Farbenindustrie, Solvay și alții nu le convenea valorificarea superioară a bogățiilor noastre, care ar fi însemnat pentru ei o concurență nedorită. De aceea, Romînia trebuia menținută în starea înjositoare de simplă furnizoare de materii prime pentru uzinele străine. Acum s-a dovedit că poporul nostru dezrobit, în alianță frățească cu țările lagărului socialist, poate realiza o industrie modernă proprie".

La aceeași temă s-au arătat elevilor realizările uzinei „Carbochim" din Cluj, proiectată și construită în întregime în țara noastră. Aici, în retorte ce

au fost construite din primele cărămizi de silice fabricate la Turda din material romînesc, tehnicienii noștri au reușit să producă carbura de siliciu, din care se fac pietrele de polizor și grafitul, necesare atît cuptoarelor electrice ale oțelăriilor noastre noi, cît și industriei noastre electro-chimice în plină dezvoltare.

Discutînd despre aceste realizări, de altfel cunoscute de elevi, profesorul a reușit să aprindă în inimile lor mîndria și dorința fierbinte de a-și aduce și ei contribuția pe viitor la înflorirea patriei noastre. Aceasta au dovedit-o întrebările unora dintre elevi, muncitori metalurgiști, prin care ei cereau sfaturi cu privire la condițiile ce trebuie îndeplinite pentru ca recondiționarea unor piese de mașini în baia de cromare să decurgă în condiții optime, la modul în care poate fi transformată din nou în foi pulberea ce cade la pilirea plexiglasului, pentru a aduce astfel economii uzinei etc.

În asemenea cazuri, profesorul se străduiește să dea elevilor indicații utile asupra materialului pe care trebuie să-l consulte sau a acțiunilor pe care trebuie să le întreprindă, pentru a ține trează în sufletul lor dorința de a contribui la raționalizarea procesului de producție.

Programa clasei a IX-a cuprinde, printre altele, și tema „Structura atomilor". Aici profesorul poate insista asupra legăturii multilaterale cu producția izotopilor radioactivi, produși la I.F.A. din București, pentru ca elevii să înțeleagă mai bine că în țara noastră iubitoare de pace roadele cercetărilor nu sînt îndreptate spre crearea de mijloace de distrugere, ci spre progresul omenirii. La această temă poate fi de folos și pagina „Atomul în slujba producției" din ziarul „Romînia liberă" (18 iunie 1961), în care oameni de știință ca academicianul prof. Horia Hulubei, prof. univ. Ș. Țițeica și diferiți ingineri din producție fac cunoscute aplicațiile practice variate ale radioizotopilor în diferite ramuri ale producției, în fabricile și uzinele noastre (de pildă: instalațiile de gamadefectoscopie folosite pe șantierul de la Brazi, aplicarea carotajului radioactiv pentru a reda producției numeroase sonde declarate „nerentabile" de către foștii lor stăpîni, nivelmetrele de la fabrica de sticlă din Azuga, radiostimularea semințelor, executate de cercetătorii noștri radiobiologi).

Spicuind din presă asemenea știri și plasîndu-le la locul potrivit în cursul predării, profesorii de chimie întăresc convingerea elevilor că patria noastră pășește azi — alături de țările surori ale lagărului socialist, în frunte cu Uniunea Sovietică — la folosirea pașnică a energiei atomice.

Elevii au mai făcut la orele de chimie și alte comparații dintre situația din trecut și cea de azi a țării noastre; în trecut, de pildă, noi dețineam recordul în privința analfabetismului, a celui mai mic număr de Kwh/om cunoscut în Europa, a mortalității infantile etc. Profesorul B. M., de exemplu, a citat un fragment din articolul lui D. Leonida [1], care încă în 1910 a întocmit proiectul pentru construirea hidrocentralei de la Bicaz; în acest

[1] *D. Leonida:* Problema energiei în Romînia, publicată de Academia de științe din Romînia, Ed. Cartea Romînească, 1943.

proiect se arată că în privința folosirii energiei electrice pe cap de locuitor situația se prezenta astfel : pe cînd în Norvegia se consumau 3525 Kwh pe cap de locuitor, în Elveția 1291 etc., în țara noastră nu se foloseau decît 40 Kwh pe cap de locuitor, noi fiind situați din acest punct de vedere pe ultimul loc din Europa. Constatarea e cu atît mai tristă, cu cît cifra citată reprezintă doar media, iar diferența în utilizarea energiei electrice în diferitele orașe și regiuni era enormă. Cu ajutorul acestor date concrete, am dezvoltat la elevi dragostea de patrie și mîndria pentru superioritatea orînduirii noastre noi.

Este elocvent faptul că proiectul profesorului Leonida a zăcut decenii de-a rîndul în sertarele ministerelor de resort și a putut deveni realitate numai în anii regimului nostru democrat-popular. Aceasta constituie o dovadă concludentă a tradiției progresiste a savanților țării noastre, înăbușită de cei care se aflau la cîrma Romîniei burghezo-moșierești.

Pentru consolidarea bazelor concepției științifice despre lume la elevi s-a folosit cu succes și capitolul „Sistemul periodic al elementelor lui Mendeleev". Într-adevăr, personalitatea marelui om de știință rus oferă prilejul de a trezi în sufletul elevilor dragostea și admirația față de toți oamenii de știință care au luptat pentru progresul omenirii. Opera sa cuprinzătoare îl situează printre cei mai mari chimiști ai lumii, fapt recunoscut de lumea întreagă și prin acordarea recentă a numelui său celui de-al 101-lea element al tabelului periodic.

Elevii au făcut cunoștință cu activitatea multilaterală a lui Mendeleev, concretizată în peste 400 lucrări științifice publicate, cu lupta sa permanentă pentru dezvoltarea forțelor de producție ale Rusiei, pentru independența ei economică și culturală. Curajul său științific, reflectat cu prisosință în clasificarea elementelor întocmită de el — prin corectarea unor greutăți atomice și prevederea existenței unor elemente nedescoperite încă, fapt apreciat de Engels drept un act de eroism științific — s-a manifestat și în 1887, cînd a zburat fără pilot pe un aerostat, pentru a observa mai bine o eclipsă solară și a întreprinde studii asupra atmosferei. Mendeleev a luptat și pentru introducerea gazeificării subterane a cărbunelui, pentru folosirea bogățiilor Rusiei în interesul industrializării țării, dar regimul țarist nu era interesat să păsească la realizarea proiectelor revoluționare ale acestui cetățean-patriot.

Figura eminentului savant rus, aspirațiile și viața sa plină de muncă și abnegație, pusă în slujba patriei, a fost îndrăgită de elevi, le-a trezit admirația și dorința de a-i semăna.

În afară de mijloacele și procedeele arătate pînă aici, și la predarea unor teme din programa clasei a X-a s-a ținut seama de latura lor educativă; de pildă, la tema „Natriul și compușii săi", elevilor li s-a vorbit despre uriașa bogăție de sare care se găsește în țara noastră, bogăție ce nu mai este azi aservită trustului internațional Solvay. Ea este pusă la baza unei

puternice industrii chimice autohtone (așa cum încă în 1912 propusese profesorul universitar Gh. Spacu) și însuțește valoarea ei inițială.

Marile masive de sare existente la noi permit extragerea ei pe calea apelor, prin saleducte. Oltul, Mureșul și Trotușul servesc atît la săpat, cît și ca vehicul pentru transportul sării. La Govora, de unde altădată oamenii împinși de nevoi porneau cu cobilița în spinare spre marile orașe, ca și la Uzinele chimice din Turda și Ocna Mureș se obțin azi produse prețioase ca soda caustică, clorul, acidul clorhidric, soda calcinată și altele, unele din ele necesare la fabricarea maselor plastice, a insecticidelor etc. De pildă, D.D.T.-ul, produs obținut cu ajutorul clorului extras din sare, a fost folosit pe scară largă la combaterea țînțarilor, făcînd — alături de lucrările de asanare — ca țara noastră să lichideze total, în numai cîțiva ani, flagelul malariei, o altă tristă moștenire a trecutului.

Elevilor li s-a mai arătat că, printre marile construcții industriale ce au împînzit țara în ultimii ani, se numără și marele combinat de la Borzești, ce se va întinde în faza finală pe o suprafață de 1 000 ha.

Pentru ca lecțiile în legătură cu acest subiect să devină mai eficace, la Școala medie serală nr. 5 din Brașov s-au întocmit două planșe tematice, ce oferă variate aspecte ale uzinelor cloro-sodice de la Govora, pe de o parte și a „Gigantului de la Borzești", pe de altă parte.

Planșa cuprinde vederi reprezentînd diferite faze ale procesului de construcție, mergînd pînă la elaborarea primei șarje de sodă (noiembrie 1959). În cadrul lecției s-a vorbit și despre faptul că uzina aceasta este un rod al colaborării frățești dintre țara noastră, Uniunea Sovietică, R.D.Germană și R. S. Cehoslovacă și că va avea în 1965 o capacitate de 450 000 tone pe an. S-a relatat, apoi, elevilor că această uzină, care folosește ca materie primă sarea de la Ocnița, transportată cu ajutorul apelor Oltului, calcarul din munții Bistriței și cocsul produs la Hunedoara, a trezit lunca Oltului la o viață nouă. Locuitorii ei, obișnuiți să mînuiască doar sapa și coasa, au devenit constructori pasionați și mînuitori iscusiți de turbine și mașini. Elevii au tras, apoi, concluzia că numai în socialism se pot înfăptui asemena realizări.

Pentru a aduce date cît mai autentice, care să sublinieze deosebirea dintre ieri și azi, s-a citat și un fragment din articolul „Căi noi în chimie" („Scînteia Tineretului" din 1 februarie 1956).

S-a mai folosit și planșa cu titlul „Gigantul de la Borzești", conținînd decupajele și o schemă simplificată a complexului petrochimic Borzești—Onești, care a ajutat pe elevi să sesizeze repede corelația economică perfectă ce există aici.

Elevii au înțeles că industria noastră chimică își va mări producția, în cadrul planului de 6 ani, de 3,3 ori față de 1959, an în care am produs de 11 ori mai mult decît în 1938, adică de 36 ori mai mult decît în acest an de „prosperitate antebelică". Extraordinarul devine firesc și cotidian într-o orînduire în care totul este subordonat bunăstării poporului.

Nu putem trece cu vederea nici resursele educative pe care le prezintă tema „Fierul și compușii săi", tot din programa clasei a X-a. Spre ilustrare, reproducem următoarele date culese și prezentate elevilor de la aceeași școală : Creșterea producției de la 284 000 t oțel în 1938 la 766 000 t în 1955, la 1 806 000 t în 1960 și la 3 300 000 t în 1965.

Și pentru această temă s-a întocmit o planșă intitulată „Oțelul cetății de foc, pîinea industriei noastre socialiste", în care politica înțeleaptă a partidului e concretizată în diferite imagini ale Hunedoarei și Reșiței zilelor noastre. S-a amintit că în vara anului trecut constructorii reșițeni au dat în funcțiune unul din cele două mari furnale de 700 mc, prevăzute pentru perioada de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1960—1961. Privindu-i fotografia, ai în față imaginea concretă a creșterii maturității industriei noastre constructoare de mașini. Discutînd pe marginea planșei, s-a mai spus că aproape toate utilajele și aparatele noului furnal au fost executate în țara noastră, iar manipularea lor este complet automatizată ; proiectanții acestui furnal au lucrat și la Hunedoara, unde au fost îndrumați de specialiștii sovietici, folosind documentația sovietică. Roadele colaborării cu Uniunea Sovietică sînt concretizate cum nu se poate mai convingător în această realizare a inginerilor și tehnicienilor noștri, care au învățat din experiența specialiștilor sovietici.

La tratarea temelor din chimia organică, de asemenea, s-a scos în evidență în mod deosebit politica de aservire economică a țării dusă de regimul burghezo-moșieresc care nu a valorificat bogățiile țării. (Se știe că țara noastră a fost și este una dintre țările de pe glob care posedă, prin zăcămintele sale de petrol și metan, alături de stuful din deltă, o bază de materii prime capabilă să asigure dezvoltarea unei industrii chimice organice de sinteză).

În cadrul lecțiilor, elevii au aflat că și în trecut au existat la noi oameni ca Petre Poni, dr. Istrate, Gh. Spacu și alții, care au făcut studii ample pentru punerea în valoare a acestor bogății. Dar, de cîte ori căutau sprijin la guvernele burgheze și cereau fonduri, se loveau de zidul de granit al nepăsării acestora. Astăzi, în schimb, chimicalele cu marca fabricilor noastre nu se îndreaptă numai spre țările socialiste, ci și spre țări capitaliste cu veche tradiție industrială cum sînt : R. F. Germană, Italia, Suedia, Franța, Belgia etc.

Aceste fapte sînt de natură să trezească mîndria elevilor față de realizările savanților și tehnicienilor din tînăra noastră industrie chimică. Însuși tovarășul Hrușciov, în discursul ținut la Plenara C. C. al P.C.U.S. din 6 mai 1958, referindu-se la problema transformării metanului în acetilenă, a spus : „Lucrătorii din industria chimică din Romînia, care au atacat această problemă mai tîrziu decît noi și dispun de posibilități mai restrînse, au și rezolvat-o și ne dau acum nouă ajutor tehnic, pentru care le sîntem recunoscători" [1].

În scopul cultivării patriotismului socialist în rîndul elevilor a fost folosită și tema „Mase plastice", pentru a populariza succesul colectivului de cercetători condus de academicianul C. D. Nenițescu care a reușit să obțină

[1] *A. S. Banciu* : Geografia chimică a R.P.R., Știință și tehnică nr. 8, 1959, p. 24.

un nou tip de polietilenă, brevet R.P.R., prin presiunea normală, în loc de 2 000 atmosfere, cu ajutorul catalizatorilor de amil-sodiu. Această substanță prezintă o stabilitate termică mult mărită (200—280°C în loc de 130°), o rezistență deosebită la solicitări mecanice și la acțiunea multor agenți chimici. Datele extrase din presă întăresc convingerile elevilor despre capacitatea creatoare a poporului nostru.

Tema „Celuloza" ne oferă, de asemenea, un bun prilej de a face comparații semnificative. Așa, de pildă, s-a arătat cum la Chișcani—Brăila se înalță azi un nou obiectiv industrial — Combinatul de celuloză din stuf, care va avea în curînd o pondere simțitoare în economia țării noastre. Purtînd pe utilaj marca uzinelor din R.D.G., pe instalațiile energetice și electrice marca Republicii Socialiste Cehoslovace, iar pe cele portuare mărcile fabricilor din R. P. Polonă, Combinatul de la Brăila este simbolul trainic al relațiilor noi, statornicite azi între țările prietene ale lagărului socialist.

Contribuția pe care o pot aduce temele din cadrul chimiei organice la educația patriotică a elevilor poate fi sporită, dacă profesorul nu se mulțumește cu înșirarea seacă a datelor, ci este preocupat de a releva acele aspecte care pun în lumină succesele deosebite obținute pe această linie de poporul nostru muncitor, sub conducerea P.M.R. În acest sens, s-a vorbit elevilor despre succesele petroliștilor noștri care duc faima țării peste hotare, construind rafinării în țări de curînd eliberate, despre realizările petrochimiei noastre care face ca materia primă în valoare de 1 leu să prețuiască 40 lei ca produs finit, despre valorificarea imensei bogății stuficole a țării noastre. Aceste informații contribuie nu numai la completarea cunoștințelor elevilor, ci și la dezvoltarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar în rîndurile lor.

În cadrul orelor de chimie este bine ca profesorii să facă și prezentarea succeselor înregistrate de industria noastră alimentară, prin construirea fabricilor de zahăr (Bucecea, Luduș), a celor de lapte praf. (Remetea, Cîmpulung), a celor de conserve și uleiuri vegetale — fapte ce demonstrează grija partidului pentru ridicarea nivelului de trai al poporului.

Elevii-muncitori înțeleg din asemenea lecții, în care se reflectă permanent o părticică din lupta pentru construirea vieții noastre noi, că este o datorie patriotică a fiecăruia dintre ei de a-și lărgi permanent cercul de cunoștințe, pentru a spori avîntul muncii de construcție la locul său de muncă. Învățătura fiecăruia dintre ei constituie, astfel privită, nu numai o chestiune care îl privește personal, ci una de ordin general.

Desigur, procedeele descrise aici pentru educarea dragostei de patrie la elevi, aplicabile în procesul de învățămînt la chimie, reprezintă doar o părticică din întreg arsenalul de metode ce stă la îndemîna cadrelor didactice de toate specialitățile, pentru realizarea acestui țel înalt. Integrate armonios în efortul comun, ele aduc o contribuție însemnată la educația patriotică a elevilor.

Urmărind, în primul rînd, popularizarea procedeului întocmirii de planșe tematice și de mape cu articole din presă și publicații, însoțite de grafice intuitive, și referindu-ne numai la activitatea în clasă, nu și la cea extrașcolară a profesorului de chimie, nu am putut epuiza toate aspectele problemei, date de marea varietate a formelor și mijloacelor de educație patriotică. Dar

și pe baza procedeelor înfățișate aici putem desprinde unele concluzii general valabile.

Astfel, din cele relatate reiese că educarea generației tinere în spiritul patriotismului socialist este și rămîne pentru cadrele didactice de orice specialitate o sarcină de mare răspundere, aceasta constituind o latură importantă a educației comuniste.

Pentru ca noțiunea de patriotism socialist însușită de elevi să devină cît mai concretă, profesorul trebuie să strîngă cît mai multe materiale didactice și informații din presă referitoare la realizările înfăptuite sub regimul democrat-popular pe linia industrializării țării, a colaborării frățești dintre țările lagărului socialist, a îndeplinirii sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. și să găsească modul cel mai adecvat de a le prezenta elevilor.

Metoda comparației, îndeobște recunoscută ca ajutor puternic pentru diferențierea și sistematizarea noțiunilor, trebuie larg aplicată și în domeniul educației patriotice a elevilor.

Stimularea permanentă a elevilor-muncitori de a prezenta ei înșiși realizările întreprinderilor în care își desfășoară munca se înscrie pe aceeași linie, adăugînd un colorit viu și autentic expunerii făcute.

Studierea atentă a comportării elevilor și atitudinii lor față de învățătură și la locul de muncă, este o datorie indiscutabilă a fiecărui cadru didactic, căci toate aceste manifestări ale elevilor dau posibilitate profesorului să tragă concluzii asupra eficacității propriei sale munci educative.

Hotărîtoare pentru succesul activității educative desfășurate de profesorul de chimie este îmbunătățirea permanentă a muncii sale, continua sa preocupare de a găsi procedee noi, de a constitui un exemplu personal în ce privește patriotismul socialist. Este de datoria cadrelor didactice de toate specialitățile, să lupte neobosit pentru a da patriei oameni înzestrați cu înalte trăsături morale.

ВКЛАД УРОКОВ ПО ХИМИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ-РАБОЧИХ

(Резюме)

Автор статьи занимается вопросом о применении уроков по химии с целью патриотического воспитания, учитывая важный специфический характер вечернего обучения, так как учащийся-рабочий обладает уже некоторыми знаниями и навыками, имеющими более тесную связь с нашей социалистической действительностью.

В статье изложен опыт некоторых учителей химии в Брашове, в связи с применением различных методов и приёмов для осуществления патриотического воспитания учащихся-рабочих. Автор рекомендует следующие приёмы: использование вспомогательной документации (из периодической печати по данной специальности и из брошюр), составление коллекций вырезок из газет и журналов, тематических карточек, тетрадей со статьями, группированными по темам и классам и т. д.

Статья содержит ряд примеров в связи с тем, как некоторые учителя химии применяли материалы по воспомогательной документации.

LA CONTRIBUTION DES LEÇONS DE CHIMIE A L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE DES ÉLÈVES-OUVRIERS

— Résumé —

L'auteur traite, dans article, du problème de l'utilisation des leçons de chimie dans le but de l'education patriotique, compte tenu d'un trait spécifique et important de l'enseignement du soir, à savoir le fait que les élèves-ouvriers possèdent déjà une série de connaissances et d'habitudes et qu'ils ont un contact plus étroit avec nos réalités socialistes.

Dans l'article, on relate l'expérience de quelques professeurs de chimie de Brașov en ce qui concerne les méthodes et les procédés employés par eux en vue de réaliser l'éducation patriotique chez les élèves-ouvriers. Parmi ces procédés, sont à noter: la collection et la mise en valeur du matériel documentaire auxiliaire (presse quotidienne, revues de spécialité, brochures), collections d'articles découpés dans les journaux et revues, planches thématiques, cahiers avec des articles classés par thèmes et classes, etc.

On expose aussi une série d'exemples de la manière dont certains professeurs de chimie ont utilisé les matériaux documentaires auxiliaires.

REZOLVAREA ALGEBRICĂ A PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ ÎN ȘCOALA DE 8 ANI

Prof. EVA SIRETEANU
Mediaș

În școala de 8 ani un accent deosebit se pune pe studiul matematicii, obiect căruia i s-a acordat prin noul plan de învățămînt un număr sporit de ore. Aceasta a făcut posibilă o mai bună distribuție a disciplinelor matematice pe clase, deoarece s-a ținut seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Poziția matematicii în planul actual de învățămînt a deschis posibilități largi pentru sporirea caracterului aplicativ al acestui studiu. Totodată a creat premisele unor serioase îmbunătățiri a nivelului metodic al predării matematicii în clasele I—VIII.

În cele ce urmează vom arăta care sînt posibilitățile metodice create de trecerea la învățămîntul de 8 ani — în ceea ce privește rezolvarea problemelor pe cale algebrică și transformarea acestor cunoștințe în deprinderi, prin formarea unor stereotipuri dinamice bine consolidate. Vom încerca să prezentăm unele aspecte ale acestei probleme, legate de experiența personală în predarea algebrei la clasa a VII-a.

Una din piedicile principale în calea însușirii conștiente a algebrei o constituie cunoștințele insuficiente de aritmetică, îndeosebi, în ceea ce privește noțiunile matematice, semnificațiile operațiilor și proprietăților acestora. La baza procesului de dezvoltare a gîndirii matematice noționale a elevului stă îmbogățirea experienței concrete. Construirea unor noțiuni juste, cu o sferă de aplicație bine delimitată, se obține prin sistematizarea și generalizarea unui bogat material intuitiv. Adîncirea studiului aritmeticii și eșalonarea acestuia pe șapte clase, va contribui la o înțelegere mai clară a noțiunilor algebrice, mai ales că acestea se vor preda cu un an mai tîrziu, în clasa a VIII-a, cînd elevii au o putere de abstractizare mai mare și vor putea opera mai ușor cu formule și simboluri algebrice.

În același timp cu conturarea și fixarea noțiunilor, trebuie să se formeze la elevi deprinderile unor operații matematice corecte, pe care să le poată folosi la rezolvarea diferitelor probleme.

Rezolvarea algebrică a problemelor conduce în general la ecuații de o formă simplă, care nu cer din partea elevilor un efort deosebit. Toată dificultatea rezidă în formarea expresiilor algebrice, necesare pentru a pune

problema în ecuație, adică traducerea unui text exprimat în cuvinte, în scriere simbolică, prin cifre și litere. În acest caz, profesorul trebuie să se sprijine pe reprezentări intuitive clare, pe noțiuni bine conturate, ca noțiunile de număr, de operație matematică etc., fără de care expresiile matematice sînt lipsite de sens și nu pot fi folosite pentru exprimarea unui text prin scrierea simbolică.

În momentul cînd elevul este pus pentru prima dată în fața unei probleme de algebră, el trebuie, nu numai să cunoască formarea unor expresii și egalități în conformitate cu un text, ci trebuie ca aceste operațiuni să fie deja, în mare măsură, automatizate. La această dată trebuie să fie elaborate și consolidate stereotipuri dinamice sigure în formarea expresiilor și egalităților, pentru a îndrepta atenția elevilor asupra a ceea ce este nou în rezolvarea fiecărei probleme.

Formarea deprinderii de a traduce un text în scriere simbolică cere atît profesorului, cît și elevului o muncă susținută, de lungă durată. De acest aspect al problemei ne vom ocupa aici în mod deosebit.

În clasele mai mici elevii nu cunosc altă literă în calcule în afară de litera x (pentru a stabili proprietățile operațiilor, în rapoarte și proporții, sau în regula de trei simplă). Se poate exersa formarea expresiilor matematice printr-o dictare sau citire adecvată a acestora, care să pună mai clar în evidență sensul operațiilor.

Timpul întrebuințat în acest fel contribuie la obișnuirea elevilor în mod treptat cu formarea expresiilor și egalităților, care se reține o perioadă foarte îndelungată.

Iată cum am procedat: am dictat exercițiul de 2—3 ori; fiecare elev a notat expresia corespunzătoare pe caiet, apoi un elev a scris la tablă și a explicat expresia respectivă, arătînd ce judecată l-a determinat să formeze tocmai această expresie. Dacă un elev a dat expresiei altă formă, se scrie și se discută și aceasta, se îndreaptă dacă este greșită, iar dacă este corectă se discută, eventual, avantagiile unei forme sau ale alteia. În general, am căutat să exprim aceeași relație sub forme diferite, pentru a da elevilor posibilitatea să înțeleagă mai bine și pentru a evita formalismul în scrierea relațiilor.

Exercițiile alese trebuie să fie variate și astfel alcătuite încît să ducă la desprinderea a ceea ce este esențial în relațiile cantitative prezentate, pentru a forma la elevi deprinderea unei sesizări sigure și rapide a acestor relații.

Am început cu exerciții foarte simple, complicîndu-le în mod treptat. Voi da cîteva exemple de exerciții care se pot face în clasele V—VII:

1. „Să se mărească cu 5 unități numărul $\frac{7}{15}$“ (în locul exprimării mai comode „ $\frac{7}{15}$ plus 5“).

2. „Să se mărească de 5 ori aceeași fracție“ $\left(\frac{7}{15} \cdot 5\right)$.

3. „Să se micșoreze numărul 116 cu 57 unități“ (116-57).

4. „Să se micșoreze de trei ori produsul numerelor: 1,75 și 0,3" sau „Să se calculeze o treime din produsul acestor numere". (Expresiile scrise sub forma: $\frac{1}{3}\left(1{,}75.0{,}3\right)$ sau $\frac{1{,}75 \cdot 0{,}3}{3}$).

5. „Produsul dintre suma numerelor $\frac{1}{2}$ și $15\ \frac{3}{4}$ și $1\ \frac{1}{3}$ " etc.

Pentru a obișnui elevii cu faptul că numerele necunoscute pot fi înlocuite prin litere, am dat și exerciții de felul următor:

1. „Să se scrie un număr de două ori mai mare decît alt număr necunoscut". (Dacă numărul dat se notează cu x, cel cerut se va nota cu 2x).

2. „Să se scrie un sfert dintr-un număr necunoscut". $\left(\frac{1}{4}\ y\right)$ etc.

La începutul clasei a VIII-a, o dată cu introducerea literelor, se pot forma expresii de felul următor:

1. În clasa a V-a sînt a elevi, în a VI-a b elevi și în a VII-a c elevi. Cîți elevi sînt în toate trei clasele? (numărul elevilor este a+b+c).

2. Am a lei, cumpăr o carte cu x lei și un creion cu y lei. Cîți lei îmi rămîn? (Expresia se formează sub forma: a—x—y, și a—(x+y)).

3. Un caiet costă a lei, iar un creion b lei, cît costă x caiete și y creioane? (ax+by) etc.

Sau sub altă formă:

1. Suma numerelor a și b, diferența, produsul și cîtul lor (a+b, etc).

2. Dublul lui a (sau în general multiplul unui număr (2a, na)).

3. Jumătatea numărului m $\left(\text{sub forma } \frac{m}{2} \text{ și } \frac{1}{2}m\right)$.

4. Șapte zecimi din numărul p, micșorat cu dublul lui r. $\left(\frac{7}{10}p-2r\right)$.

5. A x parte din 5. Sau „o fracție necunoscută din 5" $\left(\frac{5}{x}\right)$.

6. n la sută din numărul $x\left(\text{sub formele } \frac{n}{100}\ x \text{ și } \frac{nx}{100}\right)$. Este bine să se atragă atenția asupra semnificației expresiilor „a realiza n la sută din normă", și „a depăși norma cu n la sută", pe care elevii deseori le confundă.

Exemple de folosire a dictării, cu scopul de a exersa formarea expresiilor algebrice:

1. „Suma a două numere necunoscute, înmulțită cu dublul uneia din ele". Alegerea literelor se va lăsa la inițiativa elevilor. De exemplu (x+y)ax).

2. Cîtul dintre pătratul unui număr și jumătatea altuia $\left(a^2 : \frac{b}{2}\right)$.

Este indicată și folosirea exersării citirii de către elevi a expresiei ca $\frac{x-y}{a^2}$, sub forma: „Cîtul dintre diferența a două numere necunoscute și pătratul unui număr cunoscut" etc.

Astfel de exerciții ni se oferă în fiecare oră în cele mai variate forme, și ele nu necesită practic timp suplimentar.

Importantă ca bază pentru materiile claselor următoare este deprinderea cu scrierea unui număr cu soț (2n, unde n este un număr natural), sau a unui număr fără soț (2n+1 sau 2n—1). Elevii trebuie să învețe să recunoască dacă numărul 2n+15 sau 26n—4 este par sau impar, să poată nota un număr pozitiv sau negativ (a^2 și $-a^2$, unde a este un număr rațional); să poată scrie mai multe numere consecutive (pare consecutive, impare consecutive), să poată exprima un număr format din mai multe cifre, cu ajutorul puterilor bazei de numerație ($x+ay+a^2z+.....$), în particular în baza 10 ($x+10y+10^2z+.....$) etc.

Este necesar, de asemenea, ca elevii să se familiarizeze cu exprimarea a două numere a căror sumă (diferență, produs sau cît) se cunoaște, cu ajutorul unei singure litere. De exemplu: suma a două numere este 12. Să se exprime cele două numere cu ajutorul unei singure necunoscute. Notînd unul din aceste numere cu o expresie, de exemplu (x+3), celălalt este diferența dintre 12 și (x+3). Cea mai simplă exprimare a acestor numere este: x și 12—x. (același lucru pentru diferență, produs și cît).

Toate aceste expresii este bine să fie cunoscute și în mare măsură însușite înainte de a începe formarea egalităților cu ajutorul lor.

Formarea celor mai simple egalități se poate începe tot în clasele V—VII. Capitolul „Proprietățile operațiilor" și îndeosebi recapitularea acestor proprietăți, cărora li s-a acordat un număr mult sporit de ore, ne oferă prilejul de a face exerciții de felul următor:

1. Să se explice: „Numărul 12 este cu 4 unități mai mare decît un număr necunoscut". (12=x+4, 12—4=x, sau 12—4=8).

2. Mărind numărul elevilor clasei a V-a A cu 3 elevi, obținem numărul elevilor clasei a V-a B, care este de 37 elevi. (x+3=37 etc).

3. Un număr de 9 elevi, reprezentînd un sfert din efectivul clasei a VI-a A, au efectuat muncă patriotică. Cîți elevi are clasa VI-a A? $\left(\frac{x}{4}=9\right)$.

Există multe probleme simple care se pot scrie sub această formă de egalitate și rezolva pe baza proprietăților operațiilor.

O dată cu introducerea literelor în calcule se pot forma egalitățile:

1. Numerele a și b fac împreună cît numerele x și y (a+b=x+y).

2. Numărul a este cît de 7 ori b (a = 7b).

3. Jumătate din numărul x, mărit cu y, este a cincea parte din numărul y mărit cu 14. $\left(\frac{x}{2}+y=\frac{1}{5}(y+14)\right)$ etc.

Cuvintele „mai mare" sau „mai mic", într-un text, dau deseori naștere la confuzii. Elevii sînt dispuși, de cîte ori aud aceste expresii, să întrebuințeze semnele respective (>,<). Din această cauză este utilă — pentru a elabora o diferență netă, — alăturarea unor expresii de felul următor:

1. Numărul x este cu n mai mare decît y (formele: x=y+n, x—y=n, x—n=y).

2. Numărul x este de n ori mai mare decît y (formele : $x=ny$, $\frac{x}{y}=n$, $\frac{x}{n}=y$).

3. Numărul x este mai mare decît y ($x>y$; $y<x$).

De asemenea, este bine ca elevii să se obișnuiască cu folosirea semnelor „mai mare" și „mai mic" pentru a nota că un număr este pozitiv sau negativ, comparîndu-l cu 0 ($a>0$, $b<0$).

În clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a se desfășoară prima etapă a studiului sistematic al geometriei. Pentru însușirea algebrei, cît și a geometriei, deosebit de folositoare sînt figurile geometrice, simple sau combinate, a căror arie sau perimetru trebuie formulate cu dimensiunile necesare acestor calcule, exprimate în litere.

Figurile geometrice oferă un material intuitiv nemijlocit pentru ilustrarea semnificației unor relații dintre cifre și litere.

Am dat doar unele exemple din varietatea imensă a exercițiilor care se pot face. Scopul acestor exerciții este formarea deprinderii de a sesiza raporturile cantitative dintre diferitele mărimi și traducerea acestora în scriere simbolică.

În etapa următoare, expresiile și egalitățile învățate și exersate vor fi utilizate la rezolvarea problemelor.

Deși la această dată elevii sînt deja în mare măsură obișnuiți cu formarea expresiilor și egalităților simple, punerea în ecuații a unei probleme ridică în fața lor greutăți noi.

În cazul problemei, elementul nou este predominant. Elevii trebuie să precizeze care sînt mărimile cunoscute și necunoscute, să determine legăturile dintre ele, să formeze expresii și egalități mai complicate, să combine cele învățate anterior.

Dar și în această etapă putem vorbi de anumite scheme, care se pot fixa sub forma unor stereotipuri dinamice. Aceste scheme se referă la tipurile de probleme. Există o serie întreagă de probleme în care forma generală rămîne constantă, variind numai datele concrete. Dacă deja la rezolvarea aritmetică a problemelor se poate vorbi de tipuri de probleme, de metode sau scheme de rezolvare, cu atît mai mult acest lucru este posibil la rezolvarea algebrică, unde instrumentul matematic permite o schematizare mult mai pronunțată a procedeelor.

Elevul trebuie îndrumat și ajutat să găsească în fiecare problemă forma ei generală, făcînd abstracție de datele concrete ale problemei date. Prin exerciții sistematice elevul poate ajunge să-și însușească tipurile cele mai frecvente de probleme, cu schema corespunzătoare de rezolvare algebrică.

Iată cum am procedat pentru înțelegerea rezolvării algebrice a problemelor.

La începutul orei, înainte de a face elevilor cunoscut textul problemelor pe care le vom trata în oră, am fragmentat acest text prin întrebări care vizează numai părți din el, căutînd să împrospătez legăturile temporare necesare, să trezesc în memoria elevilor modul de a forma expresiile corespunzătoare, fără a mă referi direct la datele problemelor.

Credem că este important ca aceste expresii pregătitoare să se formeze înainte de a fi cunoscut textul problemei, pentru a menține atenția elevilor în timpul formării acestora, pentru a păstra convingerea elevului, că a reușit să pună problema în ecuație singur, neajutat de nimeni. Această convingere este un factor important în însușirea priceperii de a rezolva probleme. De exemplu, la începutul orei în care se tratează problema de mai jos, am pus elevilor următoarele întrebări: „Cum se exprimă o treime dintr-un număr necunoscut?" $\left(\frac{x}{3}\right)$ „Cum se exprimă un număr necunoscut minus o treime din el"? $\left(x-\frac{x}{3}\right)$. „Dar un număr necunoscut minus cinci unități"? (x—5). „Cum se formează egalitatea: dacă dintr-un număr necunoscut luăm o treime din el și încă cinci unități, rămîn 14 unități"? $\left(x-\frac{x}{3}-5=14, \text{ sau o formă echivalentă}\right)$.

Abia după formarea acestor expresii citesc problema. Problema I:

„Dintr-o cantitate de cărbuni s-au consumat în prima lună 1/4 și încă 0,5 tone, iar în a doua lună s-au consumat 1/6 din toată cantitatea și încă 2 tone, după care au mai rămas 4,5 tone. Să se afle cît de mare a fost cantitatea de cărbuni".

După ce problema a fost citită și discutată, astfel încît sensul ei a fost înțeles de toți elevii, cer acestora să formuleze egalitatea corespunzătoare textului problemei, cu ajutorul unei propoziții închegate, aproximativ în felul următor: „Cantitatea totală de cărbuni, minus consumul din prima lună, minus consumul din luna a doua, este egal cu restul". Sau: „Consumul din prima lună, plus consumul din luna a doua, plus restul, este egal cu cantitatea întreagă".

Sub forma unei scheme particulare de rezolvare, aceste relații se vor nota în felul următor:

$$\boxed{\text{Cantitatea totală de cărbuni}} - \boxed{\text{Consumul din luna I}} - \boxed{\text{Consumul din luna a II-a}} = \boxed{\text{Restul}}$$

sau:

$$\boxed{\text{Consumul lunei I}} + \boxed{\text{Consumul lunei a II-a}} + \boxed{\text{Restul}} = \boxed{\text{Cantitatea totală}}$$

Sub forma unei scheme generale aceste egalități se pot scrie:

$$\boxed{\text{Cantitatea totală}} - \boxed{\text{Cantitatea I}} - \boxed{\text{Cantitatea a II-a}} = \boxed{\text{Restul}}$$

sau:

$$\boxed{\text{Cantitatea I}} + \boxed{\text{Cantitatea a II-a}} + \boxed{\text{Restul}} = \boxed{\text{Cantitatea totală}}$$

După fixarea mărimii necunoscute și formarea expresiilor corespunzătoare termenilor schemei particulare :

Cantitatea totală de cărbuni : x

Consumul din prima lună : $\frac{x}{4}+0{,}5$

Consumul din luna a doua : $\frac{x}{6}+2$

Restul : 4,5

Acestea se introduc în schema egalității de mai sus, formînd ecuația :

$$\boxed{x} - \boxed{\frac{x}{4}+0{,}5} - \boxed{\frac{x}{6}+2} = \boxed{4{,}5}$$

Sau :

$$\boxed{\frac{x}{4}+0{,}5} + \boxed{\frac{x}{6}+2} + \boxed{4{,}5} = \boxed{x}$$

După eliminarea numitorilor și reducerea termenilor, rezultă soluția ecuației : x=12, care în cazul de față reprezintă și soluția problemei : Cantitatea totală de cărbuni a fost de 12 tone.

Deosebit de instructive și utile sînt rezolvările paralele ale problemelor, pe cale algebrică și aritmetică. Acest procedeu întărește încrederea elevilor, obișnuiți cu calea aritmetică de rezolvare, în metoda algebrică și îi învață să aprecieze marile servicii pe care le aduce acest calcul. În același timp, le arată însă și limitele acestei metode. Pe de altă parte, unul din efectele principale ale rezolvărilor aritmetice, este formarea gîndirii matematice, prin păstrarea conținutului de sens al operațiilor.

Vom da comparativ rezolvarea aritmetică a problemei de mai sus :

Cantitatea cunoscută de cărbune constînd din 0,5 t din consumul primei luni, 2 t din consumul lunii a doua și restul de 4,5 t, însumează în total : 0,5+2+4,5=7 t.

Partea cunoscută din consum reprezintă $1-\frac{1}{4}-\frac{1}{6}=\frac{7}{12}$ din cantitatea totală de cărbune.

Cunoscînd partea și fracția pe care o reprezintă, cantitatea totală de cărbune este : $7:\frac{7}{12}=7\,\frac{12}{7}=12$ tone.

Este deci o problemă care se rezolvă, calculînd întregul, atunci cînd se cunoaște partea și fracția pe care o reprezintă.

Într-o schemă generală, asemănătoare cu schema generală a problemei de mai sus, se încadrează problema următoare :

Problema a II-a :

„Un grup de pionieri a strîns 65 kg metal vechi : fier și aramă împreună cu un kg mai mult decît zinc, și cu 15 kg mai mult fier decît aramă. Cîte kg s-au strîns din fiecare metal?“

Egalitatea sub formă particulară :

Cantitatea de fier	+	Cantitatea de aramă	+	Cantitatea de zinc	=

= | Cantitatea totală de metal vechi |

Schema generală :

Cantitatea I	+	Cantitatea a II-a	+	Cantitatea a III-a	=

= | Cantitatea totală |

Deseori forma simplă sau complicată a ecuațiilor depinde de alegerea necunoscutelor. Dacă notăm cantitatea de aramă cu x, termenii schemei particulare obțin următoarea formă :

Cantitatea de aramă : x
Cantitatea de fier : x+15
Cantitatea de zinc : x+(x+15)—1
Cantitatea de metal : 65

Înlocuind în schemă, obținem următoarea ecuație :

$x+15$	+	x	+	$x+(x+15)-1$	=	65

care, rezolvată, dă soluția : x=9. Soluția problemei este deci : pionierii au strîns 9 kg de aramă, 9+15=24 kg de fier și 9+24—1=32 kg zinc.

Punerea în ecuație a aceleiași probleme, exprimînd toate cantitățile cu ajutorul cantității de fier, este de asemenea relativ ușoară, și se poate da ca temă pentru acasă. În acest caz, termenii schemei iau următoarea formă :

Cantitatea de fier : x
Cantitatea de aramă : x—15
Cantitatea de zinc : x+(x—15)—1
Cantitatea totală de metal : 65

Înlocuind în schemă, obținem ecuația :

x	+	$x-15$	+	$x+(x-15)-1$	=	65

care, rezolvată, dă soluția : x=24. Calculînd din expresiile celorlalte metode cantitățile acestora, obținem aceleași rezultate ca mai sus.

Un interes mai deosebit prezintă ecuația, exprimînd toate cantitățile în funcție de cantitatea de zinc. În acest caz, termenii ecuației iau forma :

Cantitatea de zinc : x
Cantitatea de fier și aramă : x+1
Cantitatea totală de metal : 65

Schema ecuației nu mai are deci 4 termeni, ci numai 3 :

Cantitatea de zinc	+	Cantitatea de fier și aramă	=	Cantitatea totală

Înlocuind, obținem ecuația :

$$\boxed{x} + \boxed{x+1} = \boxed{65}$$

care, rezolvată, dă soluția : x=32. Mai greu de staiblit este în acest caz soluția problemei : Pionierii au strîns 32 kg de zinc, $\frac{32+1-15}{2}$ =9 kg de aramă, și 9+15=24 kg de fier.

Calea cea mai accesibilă de a pune această problemă în ecuație, este sistemul de trei ecuații cu trei necunoscute. Notînd cantitățile de metal prescurtat, putem forma următoarea schemă :

fier + aramă + zinc = Total metal

fier = aramă + o constantă

fier + aramă = zinc + o constantă

Fiecare din cantitățile de metal va fi notată cu cîte o literă. Cantitatea de fier cu „f", cantitatea de aramă cu „a" și cantitatea de zinc cu „z". Deși cu literele de la începutul alfabetului se notează în general mărimile cunoscute, preferăm, în unele cazuri, această notare în locul celei obținute prin x, y și z, întrucît acest fel de a nota, cu ajutorul primelor litere ale cuvintelor respective, evocă într-o oarecare măsură mărimea notată. Pe de altă parte, acest fel de notare apropie aspectul ecuațiilor matematice de cel al ecuațiilor fizice.

Înlocuind în schema de mai sus, obținem sistemul :

$$f+a+z=65$$
$$f=a+15$$
$$f+a=z+1$$

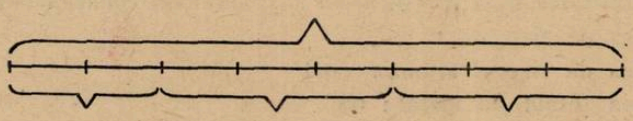
Important este să se rezolve toate aceste ecuații și sisteme, fie în clasă, fie acasă, pentru a ilustra că soluția unei probleme se poate obține pe căi variate, prin ecuații diferite ca formă și conținut.

Întrucît la această vîrstă gîndirea elevilor este în mare măsură concretă, și factorul vizual joacă un rol foarte important, reprezentarea grafică a conținutului problemelor ușurează elevilor atît înțelegerea textului, cît și punerea problemelor în ecuație. De exemplu :

1. „Un grup de elevi face o excursie. În prima zi elevii fac 1/4 din drum, în ziua a doua 3/8 din drum, și în ziua a treia fac restul, care este de 18 km. De cîți km a fost drumul" ?

Rolul schemei, de a concretiza concepția egalității, îl joacă aici desenul, în care se introduc și termenii egalității.

Desenul :



Ecuația : $\frac{x}{4} + \frac{3x}{8} + 18 = x$

Rezolvînd această ecuație, obținem soluția : x=48. Elevii au făcut deci un drum de 48 km.

Forma desenului variază în conformitate cu conținutul problemei și trebuie să reprezinte cît mai corect datele acestuia, pentru a mări la maximum valoarea lui intuitivă.

Este important ca elevul singur să-și facă desenul, și să-și aleagă felul și forma care îi sînt lui mai sugestive.

Interpretarea soluțiilor unei ecuații de gradul I în spiritul problemei propuse, nu prezintă în această clasă o dificultate, dar elevii o tratează superficial, sau o uită. S-a constatat că și elevii din clasele mai mari, au deficiențe în interpretarea soluțiilor unei probleme, că se mulțumesc de obicei cu aflarea soluțiilor ecuațiilor, mai ales că în cele mai multe cazuri soluțiile ecuațiilor sînt în același timp și soluțiile problemei, iar lipsa de timp favorizează trecerea la o problemă nouă, înainte de a fi epuizat discutarea celei vechi.

Este necesar ca elevii să recitească în această etapă problema, pentru a interpreta corect soluțiile ecuațiilor, pentru a recunoaște mărimi care nu convin problemei, ca fracții din mărimi indivizibile, să interpreteze soluțiile negative etc. pentru a afla toate mărimile cerute de problemă, mai ales acelea a căror determinare se cere în text, dar care nu fac parte direct ca necunoscute în expresia ecuației.

O formulare separată a soluțiilor ecuației și a celor a problemei, sub forma :

„Soluția ecuației : x=...“

„Soluția problemei :...“ (scrisă sub forma unei propoziții închegate), a avut ca scop obișnuirea elevilor să se întoarcă la problemă, după ce au rezolvat ecuațiile, pentru a interpreta, și eventual pentru a verifica soluțiile.

Dau mai jos un exemplu :

Problema a III-a :

„Un aliaj de aluminiu cu greutatea de 60 kg a fost obținut prin topirea a două aliaje cu conținut diferit de aluminiu. Înainte de topire procentul de aluminiu din primul aliaj era cu 45 mai mic decît procentul de aluminiu din al doilea aliaj. Cunoscînd cantitatea din primul aliaj egală cu 12 kg, iar din al doilea aliaj egală cu 15 kg, să se calculeze procentul de aluminiu al fiecărui aliaj“. (Gazeta matematică și fizică, Seria B, nr. 5/1962, probl. 1834).

O posibilitate de a forma egalitățile corespunzătoare textului, este următoarea :

$$\begin{cases} \text{Conținutul de aluminiu din aliajul I} = 12 \\ \text{Conținutul de aluminiu din aliajul II} = 15 \end{cases}$$

Întrucît conținutul de aluminiu se calculează înmulțind greutatea piesei cu fracția pe care o prezintă acest metal, vom forma expresiile corespunzătoare :

Greutatea aliajului I : x
Greutatea aliajului II : 60—x
Procentul de aluminiu în aliajul I : y

Procentul de aluminiu în aliajul II : $y+45$

Conținutul de aluminiu din aliajul I : $\frac{xy}{100}$

Conținutul de aluminiu din aliajul II : $(60-X)\frac{y+45}{100}$

Introducînd aceste expresii în schema de mai sus, obținem sistemul :

$$x\frac{y}{100}=12$$

$$(60-x)\frac{y+45}{100}=15$$

Întrucît problema nu cere determinarea greutății celor două piese, vom scoate valoarea greutății aliajului I din prima ecuație și o vom substitui în ecuația a doua. După efectuarea calculelor, se obține :

$$y^2=900.$$

Soluțiile sistemului sînt deci : $y_1=30$, $y_2=30$, la care se adaugă cele două valori corespunzătoare ale lui x.

Soluția $y_1=30$ corespunde datelor problemei. Valoarea $y_2=30$ nu poate reprezenta procentul de aluminiu în aliaj, nu corespunde deci datelor problemei, iar valoarea lui x, reprezentînd greutatea aliajului, nu se cere în enunț ; se cere însă procentul aliajului II.

Soluția problemei este deci : Procentul de aluminiu în aliajul I este de 30%, iar în aliajul II de 30+45=75%.

Edificatoare în ceea ce privește scoaterea în evidență a foloaselor instrumentului algebric în rezolvarea problemelor, este rezolvarea acestei probleme pe cale aritmetică, rezolvare care prezintă, unele dificultăți. Metoda cea mai accesibilă elevilor este, credem, metoda aproximărilor succesive :

Suma greutăților celor două piese este 60.

12 reprezintă un procent necunoscut din prima piesă, iar 15 un procent cu 45 mai mare din piesa a doua.

Cunoscînd partea și fracția pe care o reprezintă, presupunem la început procentul de aluminiu din prima piesă egal cu 10, pentru a-l mări treptat, calculînd de fiecare dată suma greutăților celor două piese.

1. Pentru 10% ; $12:\frac{10}{100}+15:\frac{10+45}{100}=147{,}3$ (nu corespunde).

2. Pentru 20% ; $12:\frac{20}{100}+15:\frac{20+45}{100}=83{,}1$ (nu corespunde).

3. Pentru 30% ; $12:\frac{30}{100}+15:\frac{30+45}{100}=60$ (corespunde).

Procentul de aluminiu din primul aliaj este deci de 30%, iar din al doilea de 75%.

Dificultățile ar fi fost considerabil mărite, dacă procentul ar fi fost un număr fracționar.

Este bine ca elevii să cunoască o dată cu avantajele acestei metode și limitele ei, cazurile cînd aplicarea metodei algebrice nu este avantajoasă și mai ales cazurile în care nu se poate aplica.

Pentru a încadra cunoștințele de algebră în mod organic în sistemul întreg de cunoștințe de matematică, este utilă o astfel de precizare a eficacității metodelor algebrice.

Unul din principalele servicii pe care ni le oferă calculul algebric este posibilitatea de generalizare a problemelor, prin exprimarea mărimilor sub formă literară.

Introducerea literelor în textul problemelor trebuie făcută treptat, prin înlocuirea unor valori numerice prin litere, explicînd elevilor, obișnuiți pînă acum cu calculul numeric, îndeosebi, scopul acestor înlocuiri.

Problema a V-a :

„Un palton, după două reduceri de 5% și 4%, costă 1094,40 lei. Să se afle costul inițial al paltonului, înainte de cele două reduceri".

(Gazeta matematică și fizică, Seria B, nr. 4/1962, problema 1816.)

Schema particulară a egalității :

$$\boxed{\text{Prețul inițial}} - \boxed{\text{Prima reducere}} - \boxed{\text{A doua reducere}} = \text{Prețul actual.}$$

Fixarea mărimii necunoscute și a expresiilor termenilor egalității :

Prețul inițial : x

Prima reducere : $\frac{5}{100}x$

A doua reducere : $\frac{4}{100}\left(x - \frac{5}{100}x\right)$

Prețul actual : 1094,40.

Introducînd aceste date în schema de mai sus, obținem ecuația :

$$x - \frac{5}{100}x - \frac{4}{100}\left(x - \frac{5}{100}x\right) = 1094{,}40$$

care, rezolvată, dă succesiv

$$x = \frac{1094{,}40}{1 - \frac{5}{100} - \frac{4}{100} + \frac{5}{100} \cdot \frac{4}{100}} = 1200$$

Paltonul a costat deci 1200 lei.

Generalizarea problemei :

Etapa I.

Presupunem că reducerile de mai sus s-au făcut la toate mărfurile magazinului. Înlocuind deci în ecuația de mai sus prețul paltonului cu prețul oricărei alte confecții, i se poate calcula acesteia prețul inițial, în același fel. O literă, de exemplu „a", pusă în locul prețului paltonului cu scopul

de a reprezenta valoarea actuală a oricărei mărfi a magazinului, dă posibilitatea de a reduce o formulă care permite calcularea prețului inițial cînd se cunoaște prețul actual, fără a trece prin toate etapele de rezolvare a problemei.

Înlocuind și efectuînd calculele, obținem : $x = \frac{125}{114}$ ceea ce reprezintă prețul oricărei confecții din magazin, cu prețul actual „a".

Etapa a II-a.

Presupunînd că prima reducere nu a fost aceeași pentru toate mărfurile, a doua fiind aceeași, putem înlocui procentul primei reduceri cu o literă, de exemplu „p", care să reprezinte, de la caz la caz, reducerea prețului mărfii respective. Calculăm apoi formula corespunzătoare :

$$x = \frac{625\,a}{6\,(100 - p)}$$

care reprezintă prețul inițial al oricărei mărfi cu prețul actual „a" și procentul primei reduceri „p".

Etapa a III-a.

Presupunînd că ambele reduceri au fost făcute cu procente diferite pentru diferitele mărfuri, prin înlocuirea procentului reducerii a doua prin litera „q", se obține formula :

$$x = \frac{1000\,a}{(100 - p)\ (100 - q)}$$

care reprezintă prețul inițial al fiecărei mărfi din acest magazin, cu prețul actual „a", procentul primei reduceri „p" și al celei de a doua reduceri „q".

Textul problemei transformate în problemă literală, va fi următorul :

„O marfă de confecție, după două reduceri de p% și q%, costă a lei. Să se afle costul mărfii, înainte de cele două reduceri".

Odată ce elevul a înțeles rolul și utilitatea problemelor literale, rezolvarea lor prezintă mai puține dificultăți.

Elevii întîlnesc însă și probleme neobișnuite, pe care nu le pot încadra în nici o schemă din cele învățate anterior. Totuși, și în rezolvarea acestora elevii se sprijină pe stereotipuri dinamice elaborate în cursul rezolvării altor probleme. Ei se vor folosi de spiritul de observație, dezvoltat în cursul analizării problemelor, de puterea de reprezentare intuitivă a diferitelor relații cantitative, de puterea de sistematizare și abstractizare formată. Toate aceste cunoștințe și deprinderi vin să sprijine munca de creație în rezolvarea problemei noi.

Problema a VII-a :

„Să se găsească un număr care să fie pătrat perfect, știind că el are 4 cifre în sistemul de numerație cu baza 5 ; dacă acest număr se exprimă într-un sistem cu baza 7, el se exprimă prin cifre identice".
(Gazeta matematică și fizică, Seria B, nr. 2/1962, problema 1794).

Cunoscînd exprimarea unui număr cu ajutorul puterilor bazei sistemului de numerație, se poate exprima următorul șir de egalități:

Numărul căutat=Scrierea lui în baza 5=scris în baza 7.

Se formează expresiile respective:

Numărul căutat: x

Scris în baza 5: $u+5v+5^2w+5^3t$

Scris în baza 7: $y+7y+7^2y+\ldots+7^ny$

Înlocuim în schema de mai sus:

$$\overline{|x|} = \overline{|u+5v+5^2w+5^3t|} = \overline{|y+7y+7^2y+\ldots+7^ny|}$$

u, v și w sînt cifre cuprinse între 0 și 4, iar t este cuprins între 1 și 4.

Deci $0+0+0+125 \leqslant x \leqslant 4+5.4+25.4+125.4$

$$125 \leqslant x \leqslant 624$$

în acest interval sînt pătratele numerelor 15—24.

$$125 \leqslant y\ (1+7+7^2+\ldots+7^n) \leqslant 624$$

În intervalul dat căutăm numărul prin încercări succesive:

Pentru n=2, x=3.19 y, expresie care nu poate fi pătrat perfect, întrucît y este un număr cuprins între 1 și 6.

Pentru n=3, x=400y. Acest număr este pătrat perfect pentru y=1. Pentru y=4, y=1600, este deci mai mare decît 624.

Iar pentru n=4, numărul întrece cu mult limita 624.

Numărul căutat este 400.

★

Probleme de felul acesta cer din partea elevilor mai mult decît aflarea și aplicarea unei scheme de rezolvare, învățate anterior. Ele cer în rezolvare o muncă independentă creatoare. În această muncă de creație elevul se servește însă în mare măsură de bagajul de cunoștințe și deprinderi însușite cu ocazia rezolvării altor probleme.

Mărirea numărului de ore pentru studiul algebrei, cu 37 ore, va crea posibilitatea să se rezolve un număr mare de probleme, variate ca formă și conținut, care să necesite aplicarea unor metode și căi individuale, ferind astfel elevii de o muncă pur schematică.

Însușirea matematicii, și îndeosebi a rezolvării problemelor, cere din partea elevului o muncă independentă, individuală, continuă și stăruitoare.

Unul dintre factorii importanți în însușirea acestei deprinderi este participarea activă, cu o inițiativă cît mai largă, la alcătuirea problemelor.

Partea de rezolvare a problemelor de care ne-am ocupat aici în mod special este punerea acestora în ecuație. Este partea care creează elevilor cele mai mari dificultăți.

Cele expuse mai sus sînt cîteva procedee prin care am încercat să ușurez elevilor formarea priceperii de a rezolva probleme pe cale algebrică. Acest lucru se poate realiza printr-o eșalonare a exercițiilor pe un timp îndelungat, printr-o folosire rațională a timpului, printr-o dozare precaută și printr-o fixare temeinică a fiecărei etape, înainte de a trece la cea următoare și, mai ales, prin stimularea pe toate căile a contribuției personale a elevului.

Trecerea treptată la învățămîntul de 8 ani îmbunătățește mult condițiile pentru realizarea acestor obiective. Printr-un studiu mai temeinic al aritmeticii, prin formarea unor noțiuni clare privind mărimile și relațiile cantitative, prin formarea primelor deprinderi de alcătuire a expresiilor matematice în clasele mai mici, prin alocarea unui număr suficient de ore pentru studiul algebrei, și prin trecerea acestui studiu în clasa a VIII-a, s-au creat premisele transformării cunoștințelor de algebră în deprinderi, într-un instrument matematic eficace, cu ajutorul căruia elevul să poată rezolva problemele.

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ АЛГЕБРЫ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В настоящей статье автор стремится показать, какие методические возможности созданы в восьмилетней школе для постепенного перехода к решению математических задач посредством алгебры.

Автор приводит упражнения и задачи, а также применяемые приёмы для их решения. Это можно осуществить посредством распределения упражнений на продолжительное время, разумно использовав время, и посредством закрепления определённого раздела перед тем, как перейти к следующему разделу.

В статье подчёркивается необходимость оказания внимания на побуждения личного содействия каждого учащегося в отдельности. Таким образом решение задач посредством алгебры более доступно учащимся, а учебный материал ими усваивается более основательно.

LA SOLUTION ALGÉBRIQUE DES PROBLÈMES DE MATÉMATIQUE DANS L'ÉCOLE DE 8 ANS

— Résumé —

Dans cet article, l'auteur s'est proposé de montrer quelles sont les possibilités méthodiques créées par la transition graduelle à l'école de 8 ans, en ce qui concerne la solution des problèmes de mathématique par voie algébrique.

L'exposé est étayé par des exemples avec des exercices et des problèmes et l'on montre, tout à la fois, les procédés employés en vue de résoudre les problèmes. Cet effet, dit l'auteur, on peut le réaliser en échelonnant les exercices sur une période de longue durée, en utilisant raisonnablement le temps et en fixant solidement chaque étape avant de passer à l'étape suivante.

On doit, en outre, mettre l'accent sur la nécessité de stimuler la contribuition personnelle de chaque élève. Si on procède ainsi, la solution des problèmes par voie algébrique devient plus facilement compréhensible pour l'élève et la matière est plus sérieusement assimilée.

CONSULTAŢII—DISCUŢII

UNELE PROBLEME ÎN LEGĂTURĂ CU ELABORAREA UNEI PROGRAME A MUNCII EDUCATIVE ÎN ŞCOALA NOASTRĂ

Sub conducerea şi îndrumarea înţeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn, regimul democrat-popular a creat condiţii minunate pentru educarea comunistă a tineretului din ţara noastră. În acest proces măreţ de formare a tinerei generaţii, rolul hotărîtor îl are şcoala.

Pe baza sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al Partidului şi în lumina învăţămintelor ce se desprind din Documentele Congreselor al XX-lea şi al XXII-lea ale P.C.U.S. cu privire la educarea viitorilor constructori ai comunismului, în faţa şcolii noastre, în etapa actuală, se ridică noi probleme ce se impun a fi rezolvate. Pe această linie se înscriu şi preocupările cadrelor didactice în legătură cu elaborarea unui sistem al muncii educative, care ar urma să se înscrie într-o programă.

Experienţa bogată a şcolii sovietice care a elaborat un asemenea proiect de programă ne este de cel mai mare ajutor. Studierea modului în care a fost elaborat acest document şi a principalelor probleme pe care le cuprinde, constituie un real folos pentru alcătuirea unei programe a muncii educative în şcoala noastră.

Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a pus în faţa întregului popor sovietic sarcini noi pentru toate sectoarele de activitate corespunzător cu noile cerinţe pe care le ridică perioada actuală a construcţiei comunismului. O atenţie deosebită acordă documentele Congresului problemelor cu privire la educarea conştiinţei comuniste a oamenilor sovietici şi în special a tinerei generaţii. Trecerea la construirea comunismului cere educarea şi pregătirea unor oameni cu o temeinică pregătire ştiinţifică şi cu înaltă conştiinţă comunistă.

Şcoala sovietică este chemată să pregătească generaţiile de mîine ale constructorilor comunismului, a căror menire este să ridice pe cele mai înalte culmi economia, ştiinţa şi cultura puse în slujba omului şi pentru fericirea lui. Pe baza sarcinilor trasate, în şcoala sovietică s-a intensificat lupta pentru găsirea unor căi şi mijloace cît mai eficiente, care să ridice calitatea muncii instructiv-educative la nivelul cerinţelor mari impuse de dezvoltarea societăţii.

În perioada imediată ce a urmat Congresului al XX-lea al P.C.U.S., în presa pedagogică sovietică, la diferite consfătuiri ale cadrelor didactice, ale inspectorilor şcolari şi ale oamenilor de ştiinţă s-a conturat ideea elaborării unui document menit să asigure caracterul de sistem al muncii educative. Ca urmare, din însărcinarea Ministerului Învăţămîntului şi a Prezidiului Academiei de Ştiinţe al R.S.F.S.R., Institutul de teorie şi istorie a pedagogiei a pregătit în cursul anului 1957 tezele generale care să stea la baza acestui document, cunoscute sub denumirea de „Materiale pentru

programa muncii educative în școala de cultură generală". Acest document a fost multiplicat și trimis în diferite școli, institute de perfecționare, institute pedagogice, instituții științifice, ministerelor de învățămînt din republicile unionale, chemate să-l studieze pentru a contribui la îmbunătățirea lui.

Materialele pentru programa muncii educative au stîrnit un interes deosebit în întreaga opinie publică pedagogică. La începutul lunii decembrie 1957, Institutul a primit un număr mare de scrisori colective și individuale care cuprindeau observații, sugestii noi în legătură cu tezele de bază ale acestui document. S-au organizat, de asemenea, pe baza acestor materiale, numeroase discuții cu cadre didactice și științifice de cea mai înaltă calificare. Dezbaterea amplă a acestor documente a avut drept rezultat generalizarea experienței înaintate în școala sovietică și crearea premiselor pentru elaborarea unei programe a muncii educative la nivelul cerințelor. Tezele inițiale au fost substanțial îmbogățite cu idei noi, izvorîte din practica miilor de cadre didactice cu o îndelungată experiență în școala sovietică. Astfel, s-a ajuns la elaborarea „Proiectului de programă a muncii educative în școala de cultură generală", care a fost apoi publicat în întregime în revista Sovetskaia Pedagogbika nr. 10 din 1958.

Pentru definitivarea acestui proiect s-a organizat o experimentare, o largă confruntare cu practica școlară. A început astfel încă din anul 1958 să se introducă într-un număr de peste 2000 de școli „Proiectul programei muncii educative", care a stat la baza organizării acestui proces complex de activitate. Printr-o hotărîre a Colegiului Ministerului Învățămîntului al R.S.F.S.R., începînd cu anul școlar 1960—1961, în toate școlile a fost introdusă o variantă a programei muncii educative, urmărindu-se ca, pe baza celei mai extinse și atente experimentări, să se ajungă la realizarea unui sistem cît mai desăvîrșit al muncii educative în școala sovietică.

În definitivarea acestui proiect, în îmbogățirea lui, un rol hotărîtor îl au Documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice adoptat la acest Congres face o profundă analiză a calităților și trăsăturilor morale ale omului societății comuniste și indică în același timp sarcinile ce trebuie înfăptuite pentru făurirea omului multilateral dezvoltat, omul societății comuniste. Programul P.C.U.S. constituie pentru armata de educatori sovietici cel mai prețios îndreptar, pentru a da muncii de educație în școală un caracter de sistem profund științific.

★

Formarea omului nou pune sarcini deosebite în domeniul educației și în celelalte țări socialiste. Aici greutățile întîmpinate sînt mai mari, problemele sînt mai complexe, datorită unui alt stadiu de dezvoltare al țărilor respective, în legătură cu construirea noii orînduiri. Și în rîndurile educatorilor din celelalte țări socialiste există preocuparea de a desfășura o activitate cît mai intensă pentru găsirea căilor celor mai adecvate de realizare a procesului de formare a tinerei generații.

Cerințele din ce în ce mai mari puse de Partidul Muncitoresc Romîn în fața școlii privind educația comunistă a tinerei generații au determinat și la cadrele didactice din țara noastră o preocupare intensă pentru găsirea celor mai bune soluții, căi și mijloace, în vederea ridicării muncii educative pe o treaptă superioară. În Revista de pedagogie au apărut în ultima vreme cîteva materiale interesante, în care autorii demonstrează, din diferite puncte de vedere, necesitatea și pentru școala noastră a unei programe a muncii educative.

Autorul acestui articol împărtășește pe deplin părerea tovarășilor care s-au ocupat anterior în paginile Revistei de pedagogie de această problemă. Considerăm că elaborarea unui asemenea document călăuzitor ar fi de un real folos în munca de educație pe care o desfășoară colectivele pedagogice din școala noastră.

Experiența acumulată pe această linie de școala sovietică, amplele discuții purtate cu prilejul elaborării proiectului de programă a muncii educative, ca și varianta programei muncii educative însăși, constituie pentru noi un ajutor de mare preț, ne scutesc de dibuirile inerente, atunci cînd într-un anumit domeniu nu există o cale deschisă.

În cele ce urmează am dori să ne spunem părerea în legătură cu cîteva probleme ce ar urma să fie urmărite și oglindite într-o viitoare programă a muncii educative. Pentru început, cîteva considerații de ordin general.

În primul rînd, trebuie să subliniem faptul că la baza întocmirii programei, ca și la elaborarea oricărui document cu privire la munca de educație, trebuie să stea principiile fundamentale ale ideologiei și moralei comuniste. Ținînd seama de faptul că scopul principal al muncii educative este dezvoltarea multilaterală a tinerei generații, în programă trebuie să-și găsească concretizarea sarcinile ce trebuie realizate de către educator, pentru a forma la elevi laturile componente ale educației comuniste: educația morală, fizică, intelectuală, estetică, politehnică. Ca un fir roșu, în programă trebuie să străbată teza leninistă fundamentală, după care întreaga muncă de educație a tinerei generații trebuie să ducă la formarea unor oameni cu o înaltă ținută morală, participanți activi încă de pe băncile școlii la lupta întregului popor pentru construirea socialismului și comunismului.

Programa muncii educative, menită să realizeze un sistem închegat al acestui proces complex, ar urma să reflecte, pe de o parte, experiența cea mai înaintată acumulată în munca de educare comunistă a tineretului, iar pe de altă parte, să deschidă perspective noi în raport cu sarcinile pe care le pune partidul în fața școlii în vederea formării omului de tip nou. De asemenea, în programă ar trebui să se indice într-o înlănțuire logică, strict științifică, direcțiile principale de formare a personalității elevilor din clipa în care aceștia pășesc pentru prima dată pragul școlii și pînă la absolvire, asigurîndu-se astfel continuitatea în munca educativă (de la ciclu la ciclu, de la clasă la clasă).

Sistemul muncii educative, în lumina principiilor de bază ale educației comuniste, ar urma să asigure organizarea și coordonarea întregii vieți și activități a copiilor în școală și în afara ei, sub conducerea colectivelor pedagogice, a școlii noastre socialiste. Programa muncii educative ar folosi și în planificarea mai judicioasă de către diriginți a sarcinilor ce le au de îndeplinit în munca de educație.

În momentul de față, în munca educativă, lipsa unei programe se face simțită și prin faptul că unii diriginți nu au în vedere scopuri mai îndepărtate, sarcini de perspectivă, ci rezolvă în special anumite probleme de moment. Se pierde în asemenea condiții perspectiva muncii, obiectivele și țelul ei final. Educatorul, colectivul de elevi, își irosesc forțele, concentrîndu-se asupra unor probleme cu caracter unilateral, care, deși au importanța lor, s-ar putea rezolva în ansamblul general al muncii. Așadar, elaborarea unei programe a muncii educative ar contribui în mod substanțial la lichidarea unui anumit formalism ce se mai manifestă în întocmirea planurilor muncii educative, ar ajuta la stabilirea judicioasă a sarcinilor educative în diferite etape de dezvoltare a elevilor.

În elaborarea acestei programe un rol important ar trebui să se acorde formării unor colective puternice de elevi, cadru absolut necesar, în care fiecare personalitate să-și dezvolte înclinațiile.

Studiind cu atenție problemele ridicate în presa sovietică în acest domeniu, ca și „Proiectul de programă a muncii educative în școala sovietică" și avînd în vedere faptul că țelul muncii de educație comunistă este comun, considerăm că problemele fundamentale prevăzute în Programa sovietică sînt pe deplin valabile și pentru munca educativă din școala noastră.

În același timp, însă, la alcătuirea programei va trebui să se aibă în vedere stadiul actual de dezvoltare a școlii noastre, unele condiții specifice. De aceea, anumitor probleme, care sînt oglindite și în Programa sovietică, dar a căror rezolvare impune la noi luarea unor măsuri mai ample, va trebui să li se acorde tratarea corespunzătoare în programă. Ne referim aici, de exemplu, la probleme ca : educarea atitudinii față de muncă și de bunul obștesc, formarea spiritului de colectiv, educația ateistă, autoeducarea la elevi, conținutul muncii școlii cu familia etc.

Programa muncii educative în școala noastră ar trebui, de asemenea, să dea o extindere mai mare indicațiilor de ordin metodic, care, așa cum dovedește discuția purtată pe această temă în organul central de presă a Partidului — „Scînteia", ca și în alte publicații, stau în centrul preocupărilor cadrelor didactice.

În ansamblu, programa muncii educative, ar urma să trateze cinci grupe mari de probleme, care, pentru o sistematizare logică, ar fi prezentate pe cele trei cicluri ale școlii de cultură generală, iar în cadrul fiecărui ciclu, pe clase.

Prima parte să cuprindă o notă explicativă, în care să se precizeze specificul muncii educative cu elevii pe perioade de vîrstă corespunzătoare ciclului respectiv, obiectivele principale instructiv-educative ce trebuie urmărite, sugestii cu privire la caracterul metodelor folosite pentru a le realiza, rezultatul final pe linia formării elevilor la sfîrșitul fiecărui ciclu.

Al doilea capitol să indice calitățile morale, priceperile și deprinderile corespunzătoare ce urmează să fie formate la elevi, pe clase, arătîndu-se, în același timp, dinamica lor și dezvoltarea în diferite etape.

În continuare, programa ar urma să cuprindă indicații cu privire la conținutul, formele și mijloacele de activitate adecvate pentru formarea personalității elevilor. În acest capitol ar trebui să fie prevăzute indicații pentru profesori, familie, activul de elevi, factori care trebuie să lucreze unitar pentru realizarea sarcinilor stabilite.

Un alt capitol ar urma să cuprindă îndrumări privind organizarea muncii educative de către învățători pentru clasele I—IV (în actuala organizare a muncii instructiv-educative în școala elementară) și pentru diriginți la clasele V—XI (respectiv XII).

În afara acestor patru grupe mari de probleme cuprinse în Proiectul de programă sovietic, ni se pare că pentru condițiile școlii noastre ar fi indicat să existe și un capitol distinct privind îndrumarea și coordonarea muncii educative de către directorul școlii. Facem această propunere din necesitatea de a ajuta conducerile școlilor, în vederea unei îndrumări cît mai sistematice și mai profunde pe linia de conținut al muncii educative. Din aceleași considerente credem că ar fi bine ca în fruntea consiliilor de diriginți să fie numiți directorii de școli, profesori cu înaltă calificare pedagogică și, care au în același timp, o privire de ansamblu asupra întregii munci instructiv-educative din școală.

Aceste probleme au fost doar amintite sub o formă generală, pentru că vastitatea acestora nu permite tratarea lor într-un singur articol.

Programa muncii educative ar urma deci să răspundă la două întrebări esențiale, și anume : ce calități trebuie să fie formate la elevi și modul în care acestea pot fi realizate.

Concepereа unui sistem al muncii educative va crea premisele necesare pentru înarmarea colectivului pedagogic cu criterii științifice, menite să stabilească rezultatele muncii, eficiența procesului educativ. Aceasta este, de asemenea, o problemă deosebit de importantă, deoarece și în munca educativă, ca în orice activitate, fără o evidență precisă a drumului parcurs, munca nu se poate desfășura în condiții optime.

O altă problemă care se cere a fi clarificată, în vederea elaborării acestui document important al muncii educative, este aceea, dacă programa trebuie să fie obligatorie sau orientativă. De clarificarea acestei chestiuni depinde atît conținutul ei, cît și structura respectivă. Se știe că în organizarea procesului educativ trebuie să se țină seama de condiții concrete ca : particularitățile de vîrstă ale elevilor dintr-o anumită clasă, nivelul de dezvoltare al colectivului și al diferiților elevi etc. Practica dovedește că numai cu foarte rare excepții, chiar la clasele paralele, nu se realizează și nu se ridică aceleași probleme educative. De aici ni se pare că rezultă necesitatea ca programa muncii educative să aibă un caracter orientativ, urmînd ca fiecare educator să selecteze pentru clasa respectivă, într-o succesiune logică, acele indicații din ansamblul prevederilor programei, care răspund necesităților și specificului colectivului de elevi pe care-l conduce.

Din aceleași considerente și indicațiile cu privire la metodele și căile de organizare a muncii educative prevăzute în programă ar urma să aibă un caracter orientativ-selectiv.

★

Tratarea amănunțită, chiar numai a problemelor principale pe care ar trebui să le cuprindă o programă a muncii educative, este imposibil de realizat într-un singur articol. De aceea, nu ne-am propus și nu ne puteam propune un asemenea obiectiv. Am vrea, în continuare, să ne oprim în mod mai detaliat asupra a două probleme importante ale muncii educative, care, avînd în vedere condițiile concrete din țara noastră, considerăm că ar fi necesar să-și găsească o tratare mai amplă în programă, și anume : munca școlii cu familia și autoeducarea elevilor.

Părinții elevilor care învață astăzi pe băncile școlii și-au trăit copilăria într-o orînduire nedreaptă, care și-a spus cuvîntul asupra pregătirii și formării personalității lor, astăzi în plin proces de transformare. Lipsa unei pregătiri sistematice și științifice psihologice și pedagogice a multor părinți îi pune în situația de a interpreta diferite comportări ale copiilor prin prisma experienței personale dintr-o perioadă corespunzătoare de vîrstă. Or, o asemenea tratare a problemelor de educație, astăzi, duce la rezultate nedorite și este chiar dăunătoare.

Fără îndoială că munca productivă în care sînt antrenați majoritatea covîrșitoare a părinților, condițiile economice, politice și culturale din țara noastră influențează în mod hotărîtor asupra concepției părinților. Dar, școala are datoria cu atît mai mult să-și aducă contribuția la coordonarea și întărirea acestor influențe pozitive.

Desigur, nu e vorba aici de a încătușa inițiativa directorilor și diriginților în munca cu părinții, ci de a asigura și în acest domeniu important al muncii educative o continuitate, o succesiune, de a da de fapt muncii cu părinții conținutul corespunzător. Nu este suficientă simplă afirmare a necesității unității acțiunilor educative dintre școală și familie. Trebuie pregătită științific această unitate.

Munca educativă trebuie privită, în primul rînd, ca o sarcină de orientare, de trasare de perspectivă în formarea tineretului în general, inclusiv în familie. Deci, nu trebuie să așteptăm declanșarea unor situații, a unor „cazuri", pentru ca, în funcție de acestea, să punem în discuția părinților o anumită problemă. Nu pledăm pentru ignorarea problemelor concrete specifice fiecărei familii, dar acestea pot fi rezolvate cu adevărat pe baza unei tratări individuale într-o muncă specială ca, de pildă, vizitele la domiciliu, consultațiile individuale și altele. Capitolul în care se vorbește despre munca școlii cu familia ar urma să prevadă problemele tipice, esențiale în fiecare etapă de dezvoltare a elevilor, în strînsă legătură cu sarcinile de bază ale muncii instructiv-educative, de rezolvarea cărora depinde tratarea în mod corespunzător a problemelor concrete, individuale. Ne referim aici la necesitatea de a asigura prin programa muncii educative și un sistem unitar în problemele de conținut privind îndrumarea părinților.

Trebuie avut în vedere, de asemenea, faptul că familia socialistă din țara noastră este în curs de formare, de consolidare.

Influențe ale rămășițelor ideologiei și moralei burgheze ca misticismul, individualismul și egoismul, lipsa de preocupare față de problemele majore ale societății noastre, se exercită în unele familii asupra copiilor și de multe ori îi influențează tocmai pentru că școala nu ia întotdeauna o atitudine fermă, nu explică părinților în mod convingător și combativ prejudiciile pe care le aduc asemenea influențe negative asupra copiilor. Se întîlnesc destule cazuri cînd diriginții evită asemenea probleme dificile, nu le abordează, deoarece, din lipsa unui îndrumar în aceste probleme delicate, nu au destulă siguranță și încredere în posibilitățile lor de a le rezolva.

Așa cum dovedește experiența înaintată a unor diriginți, abordarea cu tact, dar în mod deschis și convingător, a celor mai spinoase probleme din această categorie, este una din cele mai eficiente căi de influențare și de ajutor dat copiilor și familiilor acestora. Tratarea de pe o astfel de poziție a acestor probleme îi pune pe toți părinții în situația de a înțelege că adevăratul viitor al copiilor este acela, pentru care îi pregătește școala și societatea noastră. Desigur, acestea sînt probleme care, prin natura lor, cer pricepere, multă grijă și răbdare pentru a fi rezolvate cu adevărat. Ignorarea, tratarea lor sporadică, superficială constituie o frînă în îndeplinirea cu succes a muncii educative desfășurate de școală.

O programă a muncii educative ar trebui să aducă și aici multe clarificări. Ea ar urma să constituie pentru cadrele didactice un îndrumător prețios în legătură cu dezbaterea sistematică a unor probleme ca cele menționate mai sus. Rezolvarea lor ar ușura mult procesul instructiv-educativ. S-ar asigura intervenția mai hotărîtă și mai sistematică a școlii, ceea ce este absolut necesar, în primul rînd prin diriginte, în aceste probleme complexe. Altfel, unii elevi sînt puși în situația de a lupta singuri cu mijloacele de care dispun — și care de multe ori nu-i duc la rezultatele dorite — cu asemenea rămășițe, influențe negative exercitate asupra lor în mediul familial sau în afară.

În actuala etapă de dezvoltare a societății, în lumina perspectivelor pe care le deschide desăvîrșirea construirii socialismului în țara noastră, școlii îi revin sarcini deosebit de importante pe linia îndrumării și intensificării propagandei pedagogice în familie. O concepție închegată, unitară, trebuie să stea la baza acestei activități. De aceea, considerăm că în programa muncii educative ar trebui să fie tratate pe larg pentru fiecare clasă problemele de conținut ale muncii școlii cu familia. Întreaga perioadă a școlarității pentru copii echivalează cu un lanț de prefaceri cantitative și calitative. În legătură cu aceasta, se ridică mereu noi probleme ce trebuie să fie

cunoscute și rezolvate de familie, pentru că numai astfel munca instructiv-educativă poate fi încununată de succes. La baza acestui capitol din programă ar fi necesar să stea, alături de considerațiile de ordin teoretic, și indicații tematice, concepute sub forma unor variante înlănțuite într-un sistem unitar privind activitatea școlii cu familia. De asemenea, ar trebui fixat și un minimum de literatură pedagogică, psihologică, beletristică dedicată părinților.

Aceste indicații ar avea menirea de a orienta propaganda pedagogică în rîndurile părinților elevilor din școala de cultură generală. S-ar asigura astfel o îmbunătățire substanțială a muncii de conținut și în acest domeniu al activității educative. Munca administrativ-organizatorică, care în lipsa unei programe are o pondere considerabilă, ar ceda locul cuvenit problemelor de conținut.

Ceea ce se realizează acum în școala noastră în cadrul lectoratelor pe școală s-ar deplasa la nivelul clasei într-un sistem închegat și cu eficiență mai mare. Susținem acest punct de vedere, întrucît practica dovedește că la nivelul școlii se abordează în mod logic problemele educative sub aspectul lor cel mai general. Or, se știe că nu toți părinții pot adapta problemele abordate în munca lor cu copiii de o anumită vîrstă, într-un anumit complex de împrejurări. De asemenea, discuțiile, schimbul de păreri, ce îmbogățesc mult experiența și cunoștințele părinților și care au loc în jurul unor referate interesante, sînt de multe ori foarte greu de realizat. Aceasta se explică prin faptul că părinții nu se cunosc între ei și de aceea, la nivelul întregii școli, le este mai greu să ceară sfaturi, să-și spună părerea în fața unui public numeros și necunoscut. La nivelul clasei, părinții se cunosc între ei, cunosc și copiii din colectivul respectiv, ceea ce crează posibilitatea unor discuții mai intime, mai deschise și atît de necesare.

Din ce în ce mai dese sînt cazurile în care părinții singuri solicită discutarea unor asemenea teme la nivelul clasei. Această cerință reflectată în programa muncii educative nu este imposibil de realizat. În cadrul ședințelor lunare, s-ar dezbate în mod sistematic cîte o problemă de conținut. Chiar dacă dirigintele ar fi acela care ar susține aceste teme, nu s-ar putea ridica problema supraîncărcării acestuia, fără să mai vorbim de posibilitatea de a antrena în această activitate și alți profesori, părinți etc. Această sarcină poate fi rezolvată de orice diriginte și profesor ,care, alături de specialitatea sa, trebuie să posede, în același timp, o înaltă pregătire psihologică și pedagogică.

Cea de-a doua problemă pe care vrem să o ridicăm se referă la munca educativă la clasele V—VII, respectiv VIII, și mai ales la clasele VIII—XI, respectiv XII. De la ciclu la ciclu apar anumite probleme specifice în funcție de pregătirea elevilor, de particularitățile de vîrstă ale acestora, de sarcinile instructiv-educative, dominante într-o anumită perioadă. Ne referim aici la o problemă puțin discutată în publicațiile noastre de specialitate, anume la capacitatea și interesul elevilor de a contribui activ la formarea propriei personalități. De aceea, considerăm că la alcătuirea programei muncii educative ar fi bine să se aibă în vedere și necesitatea de a îndruma și organiza munca de autoeducare la elevi.

Vom face unele precizări privind noțiunea de autoeducare.

Prin autoeducare se înțelege organizarea și conducerea procesului educativ de către profesori, educatori, astfel încît elevii să-și pună anumite obiective de ordin educativ, pentru realizarea cărora să lupte și în acest mod să participe cît mai activ la formarea profilului lor moral. Aceste obiective pot fi diferite, în funcție de vîrsta elevilor, de nivelul de educație la care s-a ajuns pînă într-un anumit moment, în raport cu situația existentă în clasă, acasă etc.

Autoeducarea este de neconceput fără o legătură strînsă cu colectivul, cu viața și activitatea obștească. Numai în cadrul unui colectiv sănătos, animat de dorința de a răspunde în condiții optime cerințelor școlii, societății noastre, preocupările pentru autoeducare și rezultatele obținute pot contribui la formarea profilului moral al omului de tip nou.

Autoeducarea nu este un scop în sine. Elevii, tinerii, ca și oamenii maturi încadrați într-un asemenea proces, sînt conștienți; în primul rînd, de faptul că prin activitatea pe care o desfășoară se pregătesc să corespundă cît mai bine cerințelor societății noastre și să fie cît mai folositori patriei, poporului.

În literatura sovietică de specialitate se remarcă interesul tineretului sovietic pentru autoeducare. Acest proces este apreciat ca o importantă problemă socială, pe care tineretul sovietic caută să o rezolve în concordanță cu cerințele școlii și ale Comsomolului. În nr. 5 din 1962 al revistei Sovetskaia Pedagoghika, în articolul intitulat „Principiile pedagogice ale muncii pionierești", T. E. Konnikova prezintă autoeducarea ca unul din aceste principii.

Pe o anumită treaptă de dezvoltare a copilului influențele educative se transformă în imbolduri, în preocupări pentru autoeducare. Elevul din obiect devine subiect al educației. Aceste procese de educare și autoeducare se interferează, se împletesc toată viața sub influența condițiilor și cerințelor noi ale societății și colectivului în care trăim. Școala socialistă pregătește tineretul pentru a fi capabil să schimbe nu numai condițiile vieții înconjurătoare, dar și propria sa personalitate, atitudinea, poziția față de problemele complexe ale vieții sociale și personale.

Educația și autoeducarea sînt două procese care formează o unitate indisolubilă și care se completează reciproc în formarea personalității. Preocupările pentru autoeducare continuă și după terminarea școlii, toată viața, în orice domeniu al activității. Atît timp cît omul trăiește și muncește, el tinde să obțină rezultate superioare în specialitatea sa și în munca obștească, depune eforturi permanente, își perfecționează metodele de muncă, comportarea, deci se autoeducă.

În școală, copiii trebuie să primească acele îndrumări, care să le înlesnească încă din fragedă vîrstă desfășurarea cu succes a muncii de autoeducare, proces necesar pentru formarea lor multilaterală. Școala, prin toate mijloacele de care dispune, trebuie să urmărească determinarea cît mai de timpuriu a interesului copiilor pentru autoeducare, deoarece — așa cum subliniază pedagogul sovietic Selivanov — „tendința spre autoeducare trebuie privită ca țelul dorit al pedagogiei".

Precizăm totodată că întărirea interesului pentru autoeducare la elevi nu elimină, ci, dimpotrivă, întărește rolul conducător al profesorului în educația tineretului școlar.

Trezirea interesului pentru autoeducare este numai un prim pas; sarcina cea mai importantă constă în îndrumarea și înarmarea elevilor pentru realizarea scopului propus. Caracterul îndrumării, metodele folosite vor diferi ca și întreaga muncă educativă, în funcție de specificul colectivului în care trăiesc și învață elevii, de diferitele particularități de vîrstă și individuale, de pregătirea științifică a elevilor. Desigur, programa ar stabili din acest punct de vedere sarcini diferențiate pentru clasele V—VII (respectiv VIII) și clasele VIII—XI (respectiv XII). Analizînd condițiile concrete în care se realizează educația comunistă a tinerei generații din țara noastră în etapa actuală, considerăm că programa muncii educative trebuie să fie privită și ca un îndrumar de bază în orientarea și conducerea procesului de autoeducare la elevi.

Organizarea activității educative în acest mod ar răspunde și unor necesități de natură socială. Este cunoscut faptul că generațiile actuale de oameni ai muncii trăiesc

un proces complex de formare și dezvoltare a conștiinței socialiste, proces ce se înfăptuiește într-o continuă luptă între normele și cerințele ideologiei marxist-leniniste și rămășițele moralei și ideologiei burgheze. Așa se explică faptul că se mai întîlnesc cazuri cînd în munca, în comportarea unor adulți se mai reflectă unele rămîneri în urmă.

Din această cauză este necesar ca tînăra generație, născută și crescută în condițiile regimului de democrație populară, care nu mai suportă greutățile și contradicțiile generațiilor vîrstnice în privința formării conștiinței socialiste, a profilului moral, să fie înarmată în mod științific, în primul rînd, de către școală cu un sistem de metode care să-i permită să-și dezvolte cu ușurință trăsăturile moralei comuniste și să sesizeze trăsăturile negative de caracter.

Receptivitatea, entuziasmul cu care tineretul nostru răspunde chemărilor partidului, se cer a fi canalizate și îndrumate în scopul desăvîrșirii procesului de formare a profilului moral al tineretului într-un timp relativ scurt și cît mai temeinic.

Practica educativă din școala noastră dovedește că la o anumită vîrstă elevul — de obicei adolescentul și chiar preadolescentul — manifestă interes față de calitățile și lipsurile sale, încearcă să-și contureze un drum în viață.

Dar aceste încercări, aceste preocupări nu pot da rezultate de la sine decît parțial, chiar și în cazul unor elevi din școala medie. Facem această afirmație pe baza unui studiu întreprins în această problemă. Vom da aici numai cîteva concluzii preliminare ce s-au desprins în urma acestei cercetări.

Cu *mici excepții*, elevii școlii medii au preocupări pe linia autoeducării, care se manifestă prin interesul față de aprecierea comportării, a activității proprii și a celor *din jur. Existența acestor preocupări*, alături de idealul profesional care se conturează din ce în ce mai clar, dovedește că și subiectiv există acele premise, care să permită realizarea în *bune condiții* a *procesului de* autoeducare, cu atît mai mult, cu cît avem de-a face cu elevi între 14—19 ani.

La o analiză mai atentă rezultă însă că *preocupările*, activitatea elevilor pentru autoeducare se manifestă mai mult pe linia lichidării unor trăsături negative, pentru care au neplăceri în cadrul școlii, în afara ei sau acasă și mai puțin susținut sub aspectul formării întregii lor personalități. Mijloacele folosite în scopul autoeducării de către o parte destul de însemnată de elevi, inclusiv din clasele X—XI, în cazul unei munci neîndrumate, au încă un caracter empiric, pueril. Din această cauză, chiar în clasele mari ale școlii medii se întîlnesc cazuri cînd elevii — deși se preocupă de formarea personalității lor, desfășurînd o activitate intensă — nu reușesc să obțină decît rezultate parțiale sau cu totul nesemnificative, ceea ce îi duce adeseori la neîncredere în posibilitățile proprii de transformare.

Așadar, rezultă că, pe de o parte procesul instructiv-educativ, în ansamblu, modul său de organizare au o influență hotărîtoare asupra comportării și formării elevilor, le creează preocupări pentru autoeducare; pe de altă parte, însă, atunci cînd școala nu-i înarmează cu un sistem de mijloace care să le asigure orientarea și obținerea rezultatelor corespunzătoare (chiar parțiale la început) în această activitate, apar asemenea fenomene negative ca descurajarea în fața unor greutăți, dezorientarea în rezolvarea anumitor probleme etc., fenomene care constituie o frînă în munca instructiv-educativă.

Cînd colectivele de elevi sînt îndrumate și conduse de către colectivul pedagogic *pentru a desfășura* o temeinică activitate de autoeducare, se înlătură cu mai multă ușurință unele lipsuri ce se mai manifestă în comportarea și atitudinea unor elevi, cum *sînt: neînțelegerea importanței unei pregătiri serioase pentru viață* (asemenea elevi învață

pentru notă, mulțumindu-se cu rezultate la limită); dezinteresul față de viața colectivului; atitudinea superficială față de problemele majore ale vieții și societății; înțelegerea greșită a drepturilor și îndatoririlor proprii; tendința de a-și afirma și a-și apăra personalitatea prin atitudini necorespunzătoare față de profesori, părinți, colegi.

Aceste abateri existente încă în comportarea unor elevi se explică în mare măsură prin comiterea unor greșeli de ordin educativ. Acolo unde am întîlnit asemenea situații, am constatat de fiecare dată că elevii sînt tratați de obicei ca obiect al educației, că se subapreciază posibilitățile lor de a fi antrenați direct în combaterea acestor lipsuri și că sînt puțin stimulați și îndrumați să se autodisciplineze, să se autoeduce, în genere. Tendința spre afirmare, spre activitate, a elevilor, din această perioadă, vine în contradicție cu posibilitățile limitate ce li se creează. În aceste condiții, colectivul, diferiți elevi, nefiind puși în fața unor probleme majore, a unor cerințe mai complexe care să le ceară o pregătire specială superioară, pentru a le realiza cu succes, cu timpul se complac să fie inactivi, indiferenți, atît în probleme de ordin general, cît și în privința formării propriei personalități.

Cauza unor asemenea abateri și a lipsei de preocupare față de comportarea și activitatea proprie se explică desigur și prin înțelegerea greșită a unor noțiuni și acte morale. Problemele de etică sînt tratate în mod sporadic, întîmplător, ceea ce dăunează formării unei concepții morale închegate, unitare. De foarte multe ori în asemenea colective se abordează probleme etice numai atunci cînd este nevoie să se combată unele abateri, iar discuțiile ce se poartă cu acest prilej, au un caracter moralizator și deci o influență educativă scăzută.

Preocuparea educatorilor pentru proiectarea personalității pe baza unui sistem închegat al muncii educative, nu se poate realiza la înălțimea cerințelor, dacă se ignorează posibilitățile și necesitatea elevilor pentru autoeducare.

După părerea noastră, conceperea unei programe a muncii educative în care îndrumarea și coordonarea procesului de autoeducare la elevi să-și găsească locul cuvenit, ar duce la mărirea eficienței muncii educative din următoarele puncte de vedere:

Tineretul școlar, la vîrsta la care manifestă o intensă preocupare pentru formarea personalității, ar fi îndrumat în mod științific, sistematic; s-ar asigura astfel condiții optime pentru ca și în această sferă de preocupări a elevilor să se exercite din plin influența hotărîtoare a ideologiei și moralei clasei muncitoare. Colectivele de elevi din școala noastră ar fi înarmate — la nivelul cerințelor și capacității lor — cu mijloace raționale în lupta pentru perfecționarea muncii colectivului și a fiecărui elev în parte.

Procesul de maturizare, de formare a elevilor s-ar desfășura mai intens și ar influența mai sensibil bunul mers al muncii instructiv-educative. O serie de abateri cu care în actualele condiții luptă mai mult școala, organizația de copii și de tineret, familia, și peste care unii elevi trec cu ușurință, ar fi din ce în ce mai puțin numeroase. Elevii ar fi puși astfel mai devreme în situația de a lupta în mod conștient pentru formarea personalității lor și a colegilor, și-ar da seama de importanța muncii proprii pentru obținerea unor rezultate superioare. Colectivul pedagogic ar primi un ajutor mai susținut în desfășurarea procesului instructiv-educativ din partea colectivului de elevi angajat în această luptă. Colectivul de elevi ar avea posibilitatea să dovedească în diferite împrejurări o atitudine mai fermă, mai combativă și, atît colectivul, cît și fiecare elev în parte, s-ar bucura de o încredere mai mare din partea profesorilor și a părinților.

Elevii ar fi mai bine pregătiți în lupta împotriva unor influențe ale moralei și ideologiei burgheze care se mai exercită asupra lor.

De asemenea, s-ar crea premise pentru ca, prin comportarea și atitudinea lor fermă — rezultat al muncii de educație și autoeducare condusă de școală — elevii să poată exercita o influență pozitivă asupra rudelor și a prietenilor lor, acolo unde este cazul. S-ar realiza astfel și o concordanță mai mare între preocupările, potențialul elevilor școlii noastre și conținutul, caracterul muncii educative.

★

Am încercat în acest articol să prezentăm unele probleme ale muncii educative, care, alături de propunerile și sugestiile altor tovarăși, ar putea fi avute în vedere la elaborarea programei muncii educative, document de o mare importanță pentru școala noastră.

Lector univ.
STELIANA NĂSTĂSESCU

NECESITATEA PUNCTULUI DE VEDERE PEDAGOGIC IN ARHITECTURA ŞCOLARĂ

Niciodată în trecut nu a existat în ţara noastră o acţiune atît de puternică în domeniul construcţiilor şcolare, asemenea celei de astăzi. Sub îndrumarea Partidului Muncitoresc Romîn, acţiunea de înmulţire a localurilor de şcoală a fost concepută ca făcînd parte integrantă din măreţul proces al dezvoltării neîncetate a învăţămîntului public. În cadrul revoluţiei culturale de la noi, s-a ajuns, o dată cu desfiinţarea definitivă a posibilităţilor de reînviere a analfabetismului, la ridicarea nivelului culturii generale a poporului, la creşterea numărului de şcoli şi la necesitatea sporirii şi perfecţionării localurilor, construcţiilor respective. Acesta este încă un aspect grăitor al multilateralei construcţii socialiste desfăşurate sub înţeleapta politică a partidului în ţara noastră.

Se constată că, pe lîngă înmulţirea construcţiilor şcolare, s-a ajuns şi la realizarea unui stil adecvat în arhitectura şcolară, care prin însuşirile sale pozitive depăşeşte hotărît vechea formă a celor mai bune localuri ce s-au construit în timpul burgheziei. Ca şi în arhitectura generală a tuturor edificiilor publice, a blocurilor de locuinţe, a fabricilor, se poate spune că şi în arhitectura şcolară s-a creat un stil al epocii socialiste, care trebuie dezvoltat, perfecţionat continuu.

Pe această linie este bine să ne ocupăm mai îndeaproape şi de problema unor îmbunătăţiri care se impun cu necesitate în arhitectura şcolii noastre actuale.

Pedagogia ştiinţifică pune un accent deosebit pe rolul important al localului şi mobilierului şcolar în sprijinirea procesului instructiv-educativ. Localul, mobilierul, întreaga bază materială a învăţămîntului, pot, după calitatea lor, ajuta sau împiedica desfăşurarea procesului instructiv-educativ. Incontestabil că baza materială a şcolii trebuie să corespundă din toate punctele de vedere: din punctul de vedere al cerinţelor practicii învăţămîntului şi educaţiei, din punct de vedere igienic, estetic. Aplicarea justă a principiilor pedagogice depinde în mare măsură de condiţiile pe care le oferă arhitectura localului şi mobilierul şcolar. Avînd în vedere toate acestea se înţelege de ce este foarte important ca arhitectura şcolară să ţină seama de cerinţele pedagogice.

K. Marx, analizînd situaţia grea a copiilor în societatea capitalistă, situaţia educaţiei şi instrucţiei lor a criticat aspru localurile de şcoală necorespunzătoare în care erau siliţi să înveţe copiii muncitorilor, — folosind date din rapoartele inspectorilor de fabrică. Inspectorii aceştia, spune Marx, — „denunţaseră starea deplorabilă a instituţiilor care purtau numele de şcoli", — în care copiii erau îngrămădiţi „în număr cît mai mare într-o singură încăpere", — la aceasta adăugîndu-se „lipsa de mobilă, de cărţi şcolare şi de alt material didactic, precum şi influenţa devastatoare a unui aer stătut şi infect asupra bieţilor copii"... (Marx: Capitalul, vol. I, pag. 369, 370, — Edit. P.C.R. 1947).

Aceasta ne arată cît de mult a apreciat Marx, importanţa luminii, a aerului, a localului de şcoală pentru sănătatea şi dezvoltarea copiilor.

Neîndoielnic că în arhitectura noastră socialistă a existat și există o preocupare permanentă pentru arhitectura școlară. Cu toate acestea trebuie să recunoaștem că mai avem totuși ceva de făcut, de adăugat, de corectat.

Astfel, spre exemplu, în ciuda stilului plăcut pe care l-au creat și-l perfecționează neobosiți arhitecții noștri, structura actuală a localului școlar necesită încă anumite îmbunătățiri. Astfel, în ce privește aerisirea sălilor de clasă, lăsată în genere pe seama ferestrelor (care în timpul iernii nu pot fi ținute mult timp deschise), trebuie căutat un sistem de aerisire, adecvat cerințelor de menținere a sănătății și capacității de lucru a elevilor. Se știe, de asemenea, că în planurile noastre de învățămînt sînt prevăzute pentru elevi și profesori, activități care nu existau în trecut. Spre exemplu, azi acordăm o atenție deosebită lecțiilor de educație fizică, lucrărilor practice și de laborator, lucrărilor pe terenul agricol școlar etc. După toate aceste activități variate, elevii trebuie să se spele pe mîini, pe față, să se curețe de praf, înainte de a trece, în continuare, potrivit orarului, la alte lecții. Apare evident necesitatea amenajării de spălătoare-lavabouri pe lîngă săli de lucrări practice, laboratoare și clase. Tot așa, sistemul dulapurilor-vestiare în afara sălilor de clasă, trebuie extins. Este ușor de înțeles că în aceste condiții cerințele igienice, estetice și pedagogice vor fi mai bine respectate. Imaginația constructivă a arhitecților, unită cu aceea a pedagogilor, poate desigur să rezolve pe deplin aceste probleme.

Este de amintit de asemenea și problema organizării „colțului viu", în cadrul științelor naturii, care trebuie și ea rezolvată în economia arhitecturii noilor edificii școlare. „Colțul viu" are un rol deosebit de important în procesul instructiv-educativ al elevilor; de aceea el trebuie să se bucure de o organizare desăvîrșită, să i se rezerve o încăpere adecvată prevăzută de instalații cu apă, cu o anumită temperatură și luminozitate.

Pe linia măreților perspective trasate de Congresul III al Partidului Muncitoresc Romîn în ce privește dezvoltarea școlii se deschide, de asemenea, problema organizării internatelor și cantinelor pentru elevi, ca și a altor amplasamente care contribuie la educația și creșterea sănătoasă a tineretului. Aceasta este desigur o problemă importantă pe care arhitecții, medicii și pedagogii trebuie să o rezolve din ce în ce mai bine. Marxism-leninismul, ne învață să privim lucrurile în neîncetată dezvoltare, în perspectivă. Spiritul acesta trebuie aplicat din plin și în problema îmbunătățirii arhitecturii edificiilor școlare.

Este necesar ca în arhitectura școlară să se țină tot mai mult seama de punctul de vedere igienic, de punctul de vedere estetic, de punctul de vedere pedagogic.

Problemele construcțiilor școlare au constituit și obiectul unor discuții pe plan internațional în cadrul cărora s-a făcut un schimb de experiență. Astfel, reamintim că între 1 și 10 decembrie 1959 a avut loc la Praga primul seminar internațional privind problemele construcțiilor de școli, cu participarea tuturor țărilor socialiste. Problemele care s-au dezbătut au fost:

1. Sarcinile privind construcțiile de școli în lumina dezvoltării învățămîntului.
2. Sarcinile privind construcțiile de școli în lumina legării școlii de viață și a politehnizării învățămîntului.
3. Cerințele pedagogiei, igienii și tehnicii față de construcțiile de școli.

Se observă destul de clar că în fixarea programului de lucru al seminarului privind problema construcțiilor școlare, punctul de vedere pedagogic a precumpănit. El a fost evidențiat și în referatele prezentate ca și în discuțiile care au avut loc atît în ședințele plenare, cît și în comisii.

Din partea delegației romîne, tov. prof. Anghel Manolache a prezentat un raport documentat, arătînd ce se construiește la noi în această etapă în domeniul învățămîntului, după ce principii și a făcut o serie de propuneri deosebit de interesante, subliniind aceeași

necesitate a respectării punctului de vedere pedagogic și igienic în problematica construcțiilor școlare. (A. Manolache: „Seminarul Internațional de la Praga cu privire la problemele construcțiilor de școli" — în Revista de pedagogie nr. 1/1960).

Despre tezele, principiile la a căror formulare a ajuns Seminarul, a vorbit fiecare delegație la înapoierea în țara sa. Astfel, din partea delegației sovietice, I. Padejnov a publicat un studiu în revista „Sovetskaia pedagoghika" nr. 3 din 1960, arătînd, de asemenea, importanța respectării cerințelor pedagogice și igienice în arhitectura școlară. În revista cehă „Ucitelski Novy" nr. 18, a fost publicat articolul „Cum vor arăta noile clădiri ale școlilor unde copiii vor petrece întreaga zi", — scris de Fr. Konbal. Revista poloneză „Nowa Szkola" a consacrat nr. 6, din 1960, în întregime acestei probleme.

Chiar în unele țări burgheze, pedagogi, medici și arhitecți progresiști iau parte la unele dezbateri inițiate de diferite reviste de specialitate și fac propuneri interesante în legătură cu pedagogia localului și mobilierului școlar.

Cercetînd proiectele-tip de construcții școlare de la noi, din uttimii ani, se constată că, pe lîngă realizările pozitive ce se înregistrează, ele mai au încă un răspuns la anumite probleme, de dat soluții din ce în ce mai bune.

Trebuie însă făcut totul pentru îmbunătățirea stilului arhitecturii școlare, pentru a se crea școli care să corespundă pe deplin tuturor cerințelor. În scopul întăririi sănătății elevilor ar fi indicat să se ia în studiu posibilitatea creării de amplasamente școlare sub cerul liber, în natură, pentru vremea frumoasă.

O atenție specială trebuie să se acorde în fine și problemei confecționării *mobilierului școlar*. Pedagogia științifică, activitatea școlară a copiilor preșcolari și a elevilor, solicită un mobilier adecvat. În acest sens, găsim, de exemplu, foarte interesante lucruri în albumul publicat de Academia de arhitectură și construcții a Uniunii Sovietice, din 1961, privind înzestrarea, mobilarea grădinițelor de copii. Totul este acolo calculat și structurat în conformitate cu cerințele pedagogice, igienice, estetice.

★

În regimul nostru s-au creat condiții optime, posibilități sigure pentru trecerea în mod eficient la studierea și rezolvarea problemei perfecționării arhitecturii școlare, luîndu-se în considerație punctul de vedere pedagogic și toate cerințele pe care le implică.

Sub îndrumarea înțeleaptă a Partidului, Ministerul Învățămîntului a trecut cu succes la perfecționarea arhitecturii edificiilor și a mobilierului școlar. Aceste preocupări trebuie intensificate însă pe viitor.

Ce se poate face în acest sens? Se pot iniția unele acțiuni, care să ducă la rezultate rodnice, să stimuleze spiritul creator. Spre exemplu, se simte necesitatea ca la concepereа noilor proiecte de edificii școlare, alături de arhitecți să ia totdeauna parte pedagogii și medicii igieniști școlari, ingineri constructori și oameni de artă. Pentru colaborarea acestora s-ar putea forma o comisie centrală și comisii mixte regionale. S-ar putea organiza concursuri de proiecte între colective formate din arhitecți, medici și pedagogi, s-ar putea organiza expoziții de schițe, desene, machete, fotografii de diferite tipuri de edificii școlare și de mobilier școlar.

În felul acesta s-ar putea stîrni o adevărată mișcare pentru perfecționarea construcțiilor noastre școlare și a mobilierului școlar.

GHEORGHE T. DUMITRESCU
Lector universitar

VIZITELE ŞI EXCURSIILE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI LA CLASA A III-a

Predarea geografiei regiunii la clasa a III-a, în cadrul şcolii de 8 ani, urmăreşte formarea la elevi a reprezentărilor şi a noţiunilor elementare de geografie, cunoaşterea frumuseţilor şi bogăţiilor patriei şi totodată contribuie la educarea patriotismului socialist.

În programa de geografie pentru clasa a III-a, materialul este repartizat în aşa fel încît aceste sarcini se pot realiza în cadrul fiecărei lecţii.

Dezvoltarea orizontului geografic se realizează începînd cu cunoaşterea împrejurimilor şcolii, ale satului sau oraşului, apoi prin cunoaşterea raionului şi regiunii. Pe măsură ce orizontul geografic se lărgeşte, învăţătorul are posibilitatea să arate nemijlocit elevilor frumuseţile ţinutului natal, realizările constructorilor socialismului, aspecte din munca şi viaţa acestora închinată fericirii întregului popor muncitor. Formarea concomitentă a noţiunilor de geografie cu educarea dragostei pentru ţinutul natal constituie o sarcină importantă pentru învăţători şi profesori.

Gradul de dezvoltare a gîndirii elevilor din clasa a III-a cere cu necesitate predarea concret intuitivă a noţiunilor geografice.

Prin studiul ţinutului natal conţinutul noţiunilor se îmbogăţeşte, se precizează şi se completează sub îndrumarea atentă a profesorului, care conduce observaţia elevilor.

În mediul înconjurător profesorul are posibilitatea să conducă pe elevi de la apropiat la îndepărtat, de la cunoscut la necunoscut.

Folosind experienţa unor profesori şi învăţători din raionul şi oraşul Orăştie şi din regiunea Hunedoara (folosind, de asemenea, experienţa generalizată în unele lucrări metodice de la noi şi din U.R.S.S.), ne propunem să prezentăm cîteva aspecte ale excursiei şi vizitei organizate în cadrul unor teme de geografie prevăzute la clasa a III-a.

După obiectivul urmărit se pot organiza lecţii-vizite sau lecţii-excursii. Aceste excursii şi vizite se pot prezenta în mai multe forme. Astfel lecţia-excursie sau lecţia-vizită pregătitoare corespunde lecţiei pregătitoare din clasă şi are ca scop cunoaşterea în stare naturală a obiectelor şi fenomenelor ce vor fi analizate în cadrul lecţiei-excursie sau lecţiei-vizită de comunicare de noi cunoştinţe, cînd se intuiesc obiecte, se compară reprezentările anterioare, se compară obiectele între ele, se fac generalizări, se trag concluzii. Obiectele şi fenomenele fiind prezente, participarea elevilor este activă şi însuşirea corectă.

Un alt tip de lecţie este lecţia-excursie (sau vizită) de recapitulare, care urmăreşte repetarea şi sistematizarea cunoştinţelor unui grup de fenomene sau obiecte, prin lucrări menite să lege cunoştinţele într-un tot, să lărgească generalizările, să îmbogăţească noţiunile.

Foarte des întîlnită este lecţia-excursie de formare de noi deprinderi, care se realizează prin lucrări independente în natură, sub conducerea directă a învăţătorului sau

profesorului, care are ca scop să deprindă pe elevi să observe, să măsoare, să folosească diferite aparate și instrumente simple, să aplice cunoștințele lor în practică.

Oricare ar fi tipul de lecție-excursie sau lecție-vizită, în linii mari, aceasta se desfășoară după următoarele etape:

Pregătirea prealabilă, în care învățătorul își stabilește scopul excursiei, cunoaște terenul și obiectul geografic asupra căruia se vor efectua lucrările, stabilește itinerarul și lucrările ce se efectuează; elevilor li se face cunoscut scopul vizitei sau excursiei, pentru a le trezi interesul și a le îndrepta atenția asupra obiectivului sau fenomenului geografic ce se studiază.

a) Etapa principală a lecției-excursie constă în desfășurarea la locul fixat a lecției sau a lucrărilor propuse. În această etapă are loc momentul organizatoric cînd elevii sînt așezați în poziția cea mai convenabilă pentru ca toți să poată urmări desfășurarea lucrărilor (eventual elevii se împart pe grupe, avînd anumite sarcini), verificarea instrumentarului necesar etc., realizarea unei scurte introduceri în temă, trecîndu-se apoi la desfășurarea propriu-zisă a lucrărilor; la încheierea lucrărilor se pun cîteva întrebări de verificare și fixare a noilor cunoștințe dobîndite cu prilejul excursiei.

Pentru buna desfășurare a lecțiilor este necesar ca:

a) Lecția-excursie să fie amănunțit pregătită, locul ales să corespundă scopului lecției și să nu fie prea îndepărtat pentru a nu obosi pe elevi cu deplasarea.

b) În cursul desfășurării lecției, învățătorul trebuie să nu uite că are rolul principal de îndrumător activ, conducînd de la început pînă la sfîrșit procesul de dobîndire a noilor cunoștințe și să considere necesară desfășurarea lecției după un anumit plan care să prevadă succesiunea logică a lucrărilor, să conducă la concluzii și generalizări științifice.

c) Lecția să nu fie încărcată, să nu se urmărească numai realizarea volumului de cunoștințe, ci și calitatea lor.

d) Discuția și lucrările ce se efectuează să fie accesibile vîrstei, cunoștințelor și experienței elevilor clasei a III-a.

e) După excursie să se sistematizeze materialul colectat și să se dea ca temă pentru acasă o compunere scrisă despre excursie.

Excursia poate dura 2—4 ore, dar lecția propriu-zisă este indicat să dureze numai o oră. În cazul unor excursii-lecții de recapitulare, dar mai ales de formare a priceperilor și deprinderilor, lucrările pot dura pînă la două ore și jumătate, ele alternînd cu joc, povestiri sau lecturi.

Excursia la clasa a III-a nu se reduce numai la excursia-lecție de scurtă durată. Este, deci, necesar să se efectueze și excursii de lungă durată în scopul cunoașterii raionului și regiunii.

Excursia se desfășoară de obicei în natură. Vizita-lecție este folosită mai ales pentru cunoașterea de către elevi a activității din întreprinderile industriale, din G.A.C., G.A.S., S.M.T., pentru cunoașterea trecutului de muncă și luptă, cu ajutorul muzeelor, caselor memoriale, monumentelor istorice etc.

Iată cum se poate desfășura *excursia în predarea temelor „Orizontul" și „Orientarea"*.

Tema *„Orizontul"* este considerată ca o lecție de recapitulare a cunoștințelor, de aceea excursia-lecție urmărește repetarea în cadrul natural a cunoștințelor dobîndite de elevi în clasa a II-a, amplificarea și precizarea lor. Astfel, excursia trebuia să rezolve noțiunile de „linia orizontului" și „orizont" și în legătură cu acestea aspectele: linia orizontului „ne înconjoară pe toate părțile", linia orizontului este „unde ni se pare că cerul se unește cu pămîntul" și este numai aparentă, această unire este inexistentă

(combaterea concepțiilor mistice ce eventual le-ar putea avea elevii din familie), orizontul este mai larg cu cît ne urcăm mai sus și mai îngust în văi, în sat sau oraș.

Alegerea locului excursiei se face în funcție de aceste cerințe.

Adîncirea și precizarea noțiunilor legate de orizont, în afară de excursia-lecție, se continuă și în excursiile cu trenul sau mașina pe lungă distanță, în care aceste cunoștințe se lărgesc.

Prin conținutul ei tema „Orientarea" necesită lucrări în natură. Predarea punctelor cardinale și orientarea cu busola se pot efectua și în curtea școlii, dar ieșirea în afara localității oferă condiții noi, variate, în care se pot verifica și adînci aceste cunoștințe, putîndu-se aplica toate cunoștințele de orientare, cu sau fără busolă.

Am urmărit predarea orientării la 3 clase din regiunea Hunedoara.

La una din clase, învățătorul s-a mărginit la predarea acestei teme în clasă. Elevii au cunoscut „teoretic" punctele cardinale și cum se face orientarea cu busola. Din punct de vedere practic și al însușirii temeinice și conștiente a cunoștințelor, lecția nu și-a atins scopul.

În altă clasă, s-au făcut lucrări în curtea școlii. Elevii au dobîndit cunoștințe teoretice și practice, se puteau orienta folosind soarele și busola, indicau relativ precis punctele cardinale, dar, puși în condiții deosebite de curtea școlii (au fost scoși pe un cîmp în care aveau repere cunoscute), copiii s-au descurcat cu greu. În al treilea caz, după predarea orientării în clasă și după lucrările din curtea școlii, elevii au făcut o excursie în jurul localității, cu aplicații de orientare în condiții diferite, cu sau fără busolă, lucrînd efectiv. Exercițiile de orientare se pot continua și cu ocazia altor excursii, pentru a forma deprinderi temeinice de orientare. Se poate trage concluzia că după fiecare lecție sînt necesare exercițiile practice care întăresc cunoștințele dobîndite.

În vederea formării priceperilor și deprinderilor de orientare, învățătorii școlii medii „Aurel Vlaicu" din Orăștie au făcut o excursie.

Pregătirea învățătorilor a constat în analiza conținutului și volumului cunoștințelor despre punctele cardinale, a modalităților de aflare a lor, a orientării după soare și cu busola (cunoscute din lecții și asupra cărora s-au efectuat exerciții în curtea școlii pentru a stabili ce anume exerciții să se repete și ce exerciții noi să se extindă în excursie, ce lucrări independente să se efectueze de către elevi).

După aceea, s-a ales locul excursiei pentru ca elevii să fie puși în situații noi în care să aplice cunoștințele despre orientare. S-a asigurat, totodată, și instrumentarul necesar: busole — 16 bucăți (elevii au fost împărțiți pe grupe pentru exerciții individuale și colective cu busola), plicuri și hîrtie pentru mesajele din cursul jocurilor, cretă și vopsea albă pentru semnele necesare în joc, mingi, fluier etc.

Pregătirea elevilor a constat în comunicarea unor date despre excursie, despre locul excursiei, despre lucrările ce se vor efectua și materialul pe care îl vor folosi, în darea de indicații în legătură cu hrana, îmbrăcămintea etc.

Desfășurarea lecției-excursie a cuprins mai multe momente:

1. *Organizarea plecării*, constînd în împărțirea elevilor pe grupe, repartizarea busolelor, fixarea responsabililor grupelor, controlul îmbrăcămintii, caietelor de notițe, hranei etc.

2. *Deplasarea spre locul excursiei* a prilejuit împrospătarea cunoștințelor despre orizont și linia orizontului.

3. *Activitatea la locul desfășurării lecției-excursie*. La început elevii au fost lăsați liberi pentru odihnă, au povestit și au spus glume, ghicitori etc. Apoi în vederea organizării primelor lucrări elevii au fost așezați în semicerc, în fața unui copac izolat. S-au efectuat cîteva exerciții menite să îmbine orientarea după părțile corpului cu orientarea după

punctele cardinale. Elevii, în mod izolat și în grup, au fost puși în diferite poziții față de copacul respectiv, demonstrînd că în raport cu poziția corpului lor copacul se poate afla în fața lor, în spate, la dreapta sau la stînga. Apoi, s-a stabilit cu busola poziția copacului față de întregul grup (spre est). Din nou elevii au fost așezați în poziții diferite pentru a ajunge la concluzia că un obiect fix se află mereu spre același punct cardinal față de *locul* unde se află elevii, indiferent de poziția corpului lor.

S-au efectuat apoi *exerciții de orientare cu ajutorul busolei.* Astfel, s-au repetat exercițiile de mînuire a busolei („acționarea pîrghiei ca acul magnetic să fie liber", „acționarea pîrghiei ca să se fixeze acul magnetic"), s-au efectuat exerciții colective cu busola, ca de pildă, să vizeze în prelungirea unui creion suprapus pe direcția N-S; să găsească un reper pe această direcție; s-au făcut întoarceri în grup spre est, vest, sud, nord; exerciții pe echipe (aceleași ca mai sus) și apoi individuale; s-au realizat deplasări în diferite direcții cardinale, în colectiv, pe grupe și individual.

S-a organizat jocul „vaporul" care poate fi jucat și în clasă. Elevii se așază unul în spatele celuilalt, ținînd mîinile pe umerii vecinului din față. Primul este „timonierul", iar ultimul este „căpitanul vasului". „Căpitanul" ordonă direcția vasului. „Timonierul", care are busola, va deplasa tot grupul în direcția cerută. Rolurile se schimbă pentru ca fiecare să ajungă timonier. Utilizînd mai multe „echipaje" s-a organizat după aceea un concurs. În acest caz, învățătorul a fost și căpitanul și arbitrul concursului. Echipajul cu cele mai puține greșeli cîștigă jocul.

Vaporul poate fi reprezentat printr-o stinghie pe care elevii stau călare și care e susținută de „căpitan" și „timonier". (Are avantajul că unește mai strîns „echipajul", deplasîndu-se cu toții în direcția luată de „timonier").

S-a folosit și un alt procedeu: elevii au fost duși în fața unui copac la picioarele căruia era un mușuroi de furnici. S-a stabilit cu ajutorul busolei că mușuroiul era așezat în sudul copacului. Pentru a stabili în ce direcție este N s-au făcut observații asupra mușchilor copacilor, verificîndu-se cu ajutorul busolei că aceștia au în general așezarea pe partea nordică a copacilor

Cu acest prilej s-au organizat și jocuri de orientare. De pildă, pentru jocul „urmărirea" elevii au fost împărțiți în trei grupe. Prima grupă, deplasîndu-se, a lăsat în locuri vizibile plicuri cu indicația direcției ce a luat-o, precizîndu-se și numărul de pași. Grupa a doua (lăsînd plicurile la locul lor) a urmat itinerarul. Grupa a treia a plecat după cîtva timp și a adunat plicurile. Jocul executîndu-se în deplasare și silind pe elevi să fie atenți la direcțiile cardinale are meritul că atrage atenția și interesul elevilor, iar pe cale distractivă aplică și perfecționează deprinderea de orientare.

Fiind aproape de amiază s-au putut face și exerciții de orientare după soare ca: stabilirea poziției soarelui și precizarea punctului cardinal sud, observarea umbrei corpurilor și precizarea punctului cardinal nord, precizarea celorlalte puncte cardinale; s-au făcut și exerciții colective, pe grupe, de găsire a punctelor cardinale cunoscînd sudul, întoarceri și scurte deplasări în diferite direcții față de sud.

Înainte de plecare, s-a efectuat o scurtă repetare și fixare a lucrărilor efectuate.

În drum spre casă, pe echipe, elevii au însemnat pe caiete direcțiile parcurse pe diferite drumuri, poteci, străzi, cu ajutorul busolei.

În urma acestei excursii elevii au deprins mînuirea busolei și orientarea după soare în condițiile unui spațiu larg, variat, punîndu-și în practică cunoștințele dobîndite, fapt ce a dus și la asigurarea temeiniciei lor.

Lecția-vizită pentru tema „satul" („orașul" sau „cartierul") are ca scop cunoașterea nemijlocită a realității localității respective, a realizărilor construcției socialismului în localitatea natală.

Pentru vizitarea localității, învățătorul își fixează un plan amănunțit în care-și stabilește itinerarul, străzile prin care va trece, instituțiile care urmează să fie vizitate. E bine ca itinerarul să fie fixat în circuit și să cuprindă obiectivele cele mai importante din sat sau oraș. Elevilor li se face cunoscut scopul vizitei pentru a urmări organizat anumite obiective și a nota unele observații.

Pe parcursul vizitei se însemnează direcții, numele străzilor pe care trec, al instituțiilor publice, comunicîndu-se rolul acestora, sediile Partidului Muncitoresc Romîn și U.T.M., al organizațiilor obștești. Învățătorul va atrage atenția elevilor asupra obiectivelor realizate prin muncă obștească, patriotică, fie de locuitorii satului, fie de elevi. Cu acest prilej li se va vorbi elevilor despre schimbările din localitate: construcții noi (locuințe sau clădiri obștești), construcții realizate de colectiviști, magazine noi, dispensare etc. În timpul vizitei învățătorul atrage atenția elevilor asupra schimbărilor petrecute în localitate în ultimii ani datorită activității creatoare a maselor strîns unite sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn

Iată cum s-a desfășurat o lecție-vizită în sat:

Pregătirea învățătorului a început cu cîteva săptămîni înainte. El a ales, în primul rînd, itinerarul, alcătuindu-l în așa fel încît într-un timp scurt să se poată vizita toate obiectivele importante ale satului.

În al doilea rînd, învățătorul s-a informat despre fiecare instituție și clădire obștească (cînd a fost ridicată, ce a fost înainte pe acel loc, ce realizări s-au înregistrat la căminul cultural, ce activitate duce dispensarul, cum sînt îngrijiți copiii la grădinița sezonieră etc.), s-a informat despre condițiile actuale în care s-au renovat și s-au construit locuințe particulare, a cules informații și fotografii despre aspectul vechi al satului, despre vechile prăvălii particulare și despre rolul de astăzi al cooperației la sate. Aceste informații i-au servit la prezentarea comparativă a aspectului satului, la evidențierea transformărilor petrecute în sat în anii puterii populare.

În al treilea rînd, învățătorul a cronometrat timpul necesar parcurgerii itinerarului și timpul necesar observațiilor și explicațiilor, astfel ca întreaga activitate să fie cuprinsă în cele 50 de minute afectate lecției.

Pregătirea elevilor a constat din anunțarea vizitei și a scopului urmărit prin aceasta; s-a arătat elevilor itinerarul și li s-a cerut să indice ce instituții cunosc ei pe acest traseu, să-și ia caiete și să facă anumite însemnări pe parcurs.

Desfășurarea lecției. În fața școlii s-a arătat strada principală și s-a purtat discuția necesară stabilirii caracteristicilor străzii apoi s-a notat în caiete. Cu această ocazie s-a observat și aspectul locuințelor. Popasul în fața unei case vechi, alături de care se înalță casa nouă a unui colectivist, prilejuiește, de asemenea, compararea trecutului cu prezentul.

Ajungîndu-se la sediul G.A.C., s-a cerut elevilor să spună: ce este *aici*? cînd a luat ființă G.A.C. și cum se numește, ce construcții sînt în curtea G.A.C.?

Asemenea discuții s-au organizat și în fața Sfatului popular comunal, vorbindu-li-se elevilor despre rolul lui, în fața cooperativei, scoțînd în evidență importanța și rolul acesteia, în fața căminului cultural (atrăgînd atenția asupra activității acestuia și a cinematografului sătesc). În piață s-a observat forma acesteia, ramificarea unor uliță, rolul pieții.

Vizita a continuat, mergîndu-se pe o altă uliță; s-a vizitat dispensarul și maternitatea. Învățătorul a profitat de acest fapt și le-a vorbit elevilor despre lipsa de grijă în trecut față de sănătatea oamenilor muncii, despre rolul medicinei și lipsa de temei a leacurilor băbești și a superstițiilor. Vizita s-a încheiat pe un tăpșan de unde se vedea tot satul. De aici elevii au putut să vadă și celelalte uliță, saivanele G.A.C., rîul ce curge prin sat și moara, au putut să recunoască străzile pe unde au trecut și instituțiile văzute.

Ca temă pentru acasă, s-a cerut elevilor să descrie drumul lor de acasă la școală, indicînd ulițele și instituțiile pe lîngă care trec, precum și descrierea lor.

În ora următoare, în clasă s-a desfășurat etapa a II-a a lecției, care a avut ca scop fixarea și consolidarea cunoștințelor despre satul natal, dobîndite cu prilejul vizitei.

Lecția - vizită pentru tema „Locuitorii satului și orașului". În mod obișnuit această temă se realizează prin lectură, expunerea lecției și discuții cu elevii care, de altfel, cunosc diverse profesiuni sau ocupații ale locuitorilor din localitate.

Vizitele la G.A.C., G.A.S., S.M.T. sau în întreprinderile industriale sînt necesare pentru precizarea și întărirea cunoștințelor; prin vizite elevii au posibilitatea de a cunoaște oamenii muncii la locul de producție, munca și viața acestora, mașinile, uneltele pe care le folosesc aceștia.

Dacă în general vizita elevilor din clasa a III-a în întreprinderi se desfășoară ca și cu elevii mari (pregătirea profesorului, anunțarea elevilor, desfășurarea vizitei, discuții la sfîrșitul vizitei), totuși, pentru această vîrstă o atenție deosebită trebuie acordată conținutului, obiectivelor vizitate, volumului acestora, precum și duratei excursiei. Obiectivele vor fi reduse și explicațiile simple pentru a nu-i obosi pe elevi.

Iată tematica pe care și-au propus-o unii învățători în vizitele la întreprinderi economice.

Vizita într-o unitate socialistă agricolă, pe care o considerăm obligatorie și necesară, cere mai multe deplasări pentru elevii școlilor sătești în diferite perioade ale anului, iar pentru elevii de la oraș se va alege timpul cel mai potrivit, cînd vor putea fi vizitate mai multe sectoare de muncă. Cu acest prilej se vizitează construcțiile, cîmpurile de cultură, grădina, livada, sectorul zootehnic, uneltele și mașinile. Elevii notează ce cereale, ce legume și zarzavaturi, ce pomi se cultivă, ce animale cresc, care sînt întreprinderile anexe. Este necesar ca elevii să-i cunoască pe colectiviști, pe muncitori sau tractoriști, pe mecanizatorii fruntași, să se organizeze o întîlnire cu aceștia, în care, ei să le povestească despre munca din unitatea respectivă.

Discuțiile ce se poartă la sfîrșitul vizitei este bine să se facă pe baza notițelor, scoțîndu-se în evidență varietatea ocupațiilor în agricultură, creșterea continuă a averii obștești, precum și creșterea necontenită a nivelului de trai material și cultural al colectiviștilor.

Deosebit de instructiv-educativă este și *vizita într-o întreprindere industrială* Prin aceasta se urmărește cunoașterea vieții ce pulsează într-o întreprindere, varietatea meseriilor pe care le pot avea muncitorii, perseverența lor în a da lucru de calitate, punctualitatea în muncă etc.

Explicațiile ce se dau în timpul vizitei este bine să se refere la profesiunea muncitorilor, la operația ce o execută, cu sumare indicații asupra mașinilor etc. Este necesar ca elevii să viziteze și complexul social de pe lîngă întreprindere (creșa, căminul, dispensarul, clubul, cantina etc.). De asemenea, este necesară și o întîlnire cu un muncitor

mai în vîrstă, poate chiar ilegalist, cu un comunist din localitate, care să le povestească elevilor despre viața muncitorilor din trecut și de azi, astfel încît elevii să înțeleagă marile transformări din viața oamenilor muncii.

Pentru cunoașterea localității și a locuitorilor ei, nu se pot neglija *vizitele la muzee*, unde se înfățișează elevilor mici viața oamenilor de pe meleagurile natale în decursul veacurilor, lupta lor pentru libertate, cu scopul de a le trezi mîndria și admirația pentru istoria noastră și de a compara viața de atunci cu viața actuală, ilustrată prin exponatele din sălile amenajate pentru perioada istorică actuală; în muzeele cu secții de științe naturale elevii pot cunoaște aspecte privind natura regiunii.

Pe același plan se situează și vizitele la casele *memoriale* închinate oamenilor de știință, cultură și artă din cuprinsul raionului sau localității respective. Ele aduc o contribuție de seamă la educarea patriotismului, la fel ca și *vizitele făcute la monumentele istorice* sau ridicate în cinstea luptătorilor pentru libertate, pentru progresul științei.

În scopul cunoașterii locuitorilor regiunii s-a organizat o lecție-vizită la gospodăria agricolă colectivă din satul Pricaz. După ce mai întîi învățătorul s-a documentat cu mult înainte asupra istoricului gospodăriei, asupra situației satului înainte de colectivizare, a comunicat elevilor scopul și locul excursiei, a cerut acestora să-și pregătească caietele de notiță. Apoi a expus pe scurt istoricul și principalele activități desfășurate în G.A.C.

Vizita s-a desfășurat primăvara în mai, după ce se efectuaseră principalele lucrări agricole. Cîmpurile semănate aveau culturile răsărite, în plină dezvoltare: lucrul în grădină era în toi, activitatea în întreprinderile anexe se desfășura intens.

Pînă la sediul gospodăriei, prin sat, elevii au văzut noile construcții de case ridicate de colectiviști. Apoi au poposit la sediul gospodăriei agricole colective, unde președintele gospodăriei le-a prezentat pe scurt istoricul și dezvoltarea gospodăriei, activitatea acesteia, arătînd că gospodăria este milionară, ca urmare a muncii colectiviștilor. Cu acest prilej s-au vizitat hambarele, atelierele, grajdul și dependințele pentru atelaje, mașinile agricole și atelajele gospodăriei.

După o pauză, timp în care copiii au servit masa, elevii au avut o întîlnire cu un colectivist fruntaș, care le-a povestit despre viața de mizerie pe care a dus-o altă dată și despre viața nouă pe care o duce azi.

Înainte de plecare, învățătorul a pus unele întrebări în scopul fixării cunoștințelor dobîndite cu acest prilej: ce au vizitat? cum se numește G.A.C. vizitată? ș.a.

Organizînd astfel de excursii și vizite contribuim la fixarea și consolidarea cunoștințelor despre locuitorii și ocupația lor, la cunoașterea activității din agricultură și la educarea dragostei față de oamenii muncii, față de patrie și totodată la formarea reprezentărilor și a noțiunilor elementare de geografie.

Prof. VULCU BUJOR
Orăștie

ASPECTE ALE MUNCII EDUCATIVE ÎN ȘCOALA SERALĂ

În condițiile orînduirii socialiste, școala urmărește să formeze un om nou, un cetățean luminat, cu o înaltă cultură dobîndită prin asimilarea creatoare a întregului tezaur de cunoștințe pe care l-a acumulat omenirea. Totodată, școala urmărește să înarmeze pe viitorul cetățean cu o concepție științifică despre viață și societate. Pentru a da posibilitatea tuturor membrilor societății să asimileze cunoștințe esențiale — necesare pentru a face față cu succes noilor sarcini ale producției — statul democrat-popular a creat o nouă instituție de învățămînt — școala serală. Școlile serale sînt frecventate de elevi care ziua lucrează pe șantiere, în fabrici, uzine sau pe ogoare, iar seara vin să-și completeze cunoștințele, să-și desăvîrșească pregătirea... A apărut astfel un nou tip de elev — elevul-muncitor, care este în centrul preocupărilor pedagogilor și educatorilor.

În trecut, tinerii muncitori găseau cu greu drumul spre învățătură, întrucît orînduirea burgheză nu era interesată în ridicarea nivelului cultural și educativ al maselor.

Astăzi, școala serală are scopul de a înarma tînăra generație de muncitori și țărani colectiviști, ocupați în producție, cu acele cunoștințe necesare pentru înțelegerea măreților înfăptuiri ale epocii noastre și totodată să contribuie la desăvîrșirea educației cetățenești a acestora. În această privință, școala serală urmărește nu numai instruirea elevilor muncitori, dar și educarea acestora în spiritul moralei comuniste. În realizarea acestui scop, școala serală e sprijinită de organizațiile de partid din școală și din întreprinderi, ca și de organizațiile obștești și de tineret din care elevii muncitori fac parte.

Un rol deosebit în educarea elevilor-muncitori în spiritul moralei comuniste îl are profesorul-diriginte. În învățămîntul seral, activitatea educativă desfășurată de profesorul-diriginte diferă de activitatea dirigintelui de la zi. În primul rînd, aici, profesorul se află nu în fața unor copii sau tineri pînă la 16 ani, ci în fața unor oameni care contribuie efectiv la crearea bunurilor materiale necesare societății. Profesorul-diriginte din învățămîntul seral trebuie să aibă în vedere condițiile diferite de muncă ale elevilor-muncitori și să-și întocmească planul de activitate în funcție de toți acei factori care fac ca învățămîntul seral să fie deosebit de învățămîntul de zi.

Și dirigintele de la seral, ca și cel de la zi, trebuie să țină însă seama de clasa care i s-a repartizat, de vîrsta și profesia elevilor, de pregătirea acestora, de înclinațiile pe care le manifestă. Profesorul-diriginte de la seral nu trebuie să uite că sarcina principală a școlii serale — pe plan educativ — este de a cultiva la elevi sentimente patriotice și de a consolida convingerile morale. Sarcina profesorului-diriginte de la învățămîntul seral este mai complicată decît a profesorului-diriginte de la zi, întrucît elevii sînt și ei foarte deosebiți — atît ca pregătire teoretică, cît și din punct de vedere educativ.

În cele ce urmează vom insista asupra cîtorva dintre metodele și procedeele folosite în munca dirigintelui de la învățămîntul seral. Ne vom referi îndeosebi la activitatea educativă cu elevii din clasele începătoare de la seral (clasa a V-a și clasa a VIII-a).

★

În școala noastră, profesorii-diriginți care urmează să conducă una din clasele a V-a sau a VIII-a primesc din vreme sarcina de a se ocupa de recrutarea viitorilor elevi, cum și de împărțirea lor pe clase. Astfel, pentru clasele a V-a și a VIII-a, direcția școlii a încredințat actualilor diriginți încă înainte de terminarea anului școlar sarcina de a se ocupa de problema înscrierii noilor elevi. Diriginții și-au împărțit munca pe întreprinderi și instituții. În ceea ce mă privește, mi-a revenit sarcina de a forma o clasă a V-a cu elevii de la Întreprinderea de gospodărie orășenească și de la I.R.O.S.O.T. Pentru aceasta, am luat legătura cu secțiile de cadre și cu direcțiile de întreprinderi, care m-au sprijinit în recrutarea elevilor. Am cercetat apoi situația acestora și m-am interesat de pregătirea lor anterioară. Am stat de vorbă nu numai cu elevii, dar și cu tovarășii lor de muncă pentru a afla amănunte esențiale cu privire la comportarea acestora în producție. Mi-am alcătuit un caiet în care am făcut unele însemnări, care să-mi servească mai tîrziu la întocmirea caracterizărilor (din caietul dirigintelui).

Cu puțin timp înainte de începerea anului școlar, am stat din nou de vorbă cu viitorii mei elevi și i-am făcut atenți asupra cîtorva dintre îndatoririle lor viitoare.

După începerea școlii, m-am îngrijit de întocmirea documentelor necesare bunului mers al procesului instructiv-educativ, a planificării activității dirigintelui pe anul în curs, cum și a planificării semestriale și a tematicii orelor de dirigenție. Toate aceste acțiuni le-am cuprins în caietul dirigintelui care deja cuprindea unele date referitoare la elevii clasei, strînse în perioada care a precedat începutul anului școlar.

Am păstrat permanent legătura cu întreprinderile, am continuat să vizitez pe elevi la locul de muncă, am luptat tot timpul pentru asigurarea unei frecvențe regulate, pentru îndrumarea studiului individual și a luării notițelor în timpul explicațiilor.

Legătura cu întreprinderile este absolut necesară pentru buna cunoaștere a elevilor, pentru îndrumarea eficientă a acestora. Prin contactul permanent cu întreprinderile și cu responsabilii organizațiilor obștești (de tineret, sindicale) din care fac parte elevii, am reușit să lichidez o serie de lipsuri ale elevilor.

Contactul permanent cu întreprinderile și schimbul continuu de informații cu privire la comportarea elevilor în școală și în producție a dus la formarea unui front unic: școală-întreprindere, de mare utilitate în ajutorarea muncitorilor-elevi. Legătura cu întreprinderile s-a dovedit necesară și în rezolvarea unor probleme educative.

Deosebit de valoroase au fost vizitele pe care le-am făcut elevilor mei la locul de muncă pentru a-i observa cum lucrează și cum se comportă. Constatările pe care le-am făcut cu această ocazie mi-au servit mai tîrziu în cadrul orelor de dirigenție și al orelor de curs pentru a *putea să acționez cu mai multă eficiență în direcția* pregătirii lor teoretice și etice.

Am folosit, de asemenea, *discuțiile personale cu elevii muncitori* pentru mai buna cunoaștere a acestora, cît și pentru lichidarea unor lipsuri.

Pentru cunoașterea elevilor-muncitori am folosit și o altă formă pînă acum mai puțin utilizată în cadrul învățămîntului seral și anume *vizitele în familie*, legătura cu familia — forma specifică de activitate a dirigintelui la învățămîntul de zi. Am constatat că vizitele pe care le-am făcut în cîteva *din familiile elevilor-muncitori au contribuit*

nu numai la cunoașterea multilaterală a elevilor, dar și la îmbunătățirea activității instructiv-educative. Unele greutăți ale elevilor-muncitori proveneau din cauza unor neînțelegeri familiale. În această situație, intervenția delicată a dirigintelui este cît se poate de oportună. Soții sau soțiile unora dintre elevii-muncitori nu dovedeau suficientă înțelegere față de îndatoririle ce revin în cadrul școlii, în pregătirea lecțiilor etc. Prezența dirigintelui în familie ușurează situația unor asemenea elevi și poate să ducă la atragerea altor membri ai familiei spre învățătură sau spre alte forme de culturalizare.

În felul acesta, prin legătura permanentă și activă cu întreprinderile, prin vizite făcute la locul de muncă și în familie, prin discuții personale cu elevii și cu alți factori care răspund de pregătirea acestora (maiștri, conducători etc.), am reușit să-mi cunosc mai bine elevii, să-mi întocmesc un plan concret de activitate și să acționez cu șanse sporite de reușită în vederea educării elevilor în spiritul moralei comuniste. N-am neglijat nici problema planificării judicioase a întregii activități educative, cum și a tematicii orelor educative. În această planificare am prevăzut obiectivele ce pot fi atinse prin intermediul diferitelor forme de activitate educativă. Astfel, pe lîngă munca în afară de clasă, concretizată prin legătura cu întreprinderile, cu familia, prin colaborarea cu organizațiile obștești, prin vizite la locul de muncă și prin discuții personale sau colective în afara orelor de curs, am acordat o atenție deosebită muncii educative în cadrul școlii, în orele de curs și în orele de dirigenție (la seral se țin două ore de dirigenție lunar). În ceea ce privește tipul acestor ore, pe semestrul I am prevăzut: o oră pentru organizarea clasei, șase ore cu caracter etic, două ore de analiză a muncii, o oră cu caracter festiv și două ore pentru discutarea problemelor politice la ordinea zilei.

★

Din experiența mea ca diriginte la una din clasele a V-a de la Școala medie Bușteni, cît și din discuțiile avute cu alți colegi de la celelalte clase a V-a și de la clasa a VIII-a (inclusiv cursul de pregătire), am ajuns la convingerea că prima problemă ce trebuie rezolvată încă din prima oră educativă este problema organizării clasei, a stabilirii răspunderilor și a împărțirii sarcinilor. Am propus să facă parte din comitetul clasei muncitori fruntași, oameni cu simțul răspunderii, dornici de a contribui la bunul mers al activității didactice și educative. Am împărțit apoi clasa pe colective cu anumite răspunderi, fixînd un responsabil pentru fiecare. După aceea le-am comunicat îndatoririle acestora. Am constatat că elevii îl pot ajuta foarte mult pe profesor prin propuneri judicioase și prin îndeplinirea din proprie inițiativă a unor sarcini. În această privință, mi-am dat seama încă din prima oră de dirigenție că va trebui să stăruiesc zi de zi pentru formarea și încurajarea unei opinii sănătoase a colectivului. Bizuindu-mă pe opinia colectivului, am putut acționa cu succes pe tărîm educativ, în combaterea unor deprinderi nesănătoase sau a unor concepții greșite ale unora dintre membrii colectivului, cum și în îndeplinirea conștiincioasă a sarcinilor.

Una din cheile succeselor muncii educative o constituie organizarea și formarea activului de clasă. În această privință, în învățămîntul seral, spre deosebire de învățămîntul de zi, sarcina dirigintelui este mult mai ușoară, deoarece, elevii fiind oameni maturi, se poate realiza încă de la început un activ serios și conștient. Din activul clasei am propus să facă parte elevii-muncitori fruntași în producție, preocupați de problemele școlii și ale îmbunătățirii muncii în clasă. Activul clasei cuprinde — în primul rînd — pe elevii din comitetul de clasă, dar și pe alți elevi care au o comportare exemplară și depun străduință la învățătură. Activul — spre deosebire de comitet — se poate

lărgi pînă la cuprinderea în sînul lui a întregii clase. De altfel, sarcina dirigintelui este ca împreună cu activul inițial să lupte pentru ca să aducă pe toți elevii din colectiv la nivelul activului. Cînd dirigintele a reușit să atingă acest obiectiv înseamnă că a realizat din clasa sa un adevărat colectiv. În timpul anului școlar, țin ședințe speciale cu membrii activului clasei și discut împreună cu aceștia diferite probleme legate de viața clasei. Măsurile luate urmează a fi aduse la îndeplinire cu ajutorul membrilor din activ. Activul a contribuit la îmbunătățirea muncii prin înlăturarea unor atitudini necorespunzătoare care se manifestă și la unii elevi din învățămîntul seral (copiatul, suflatul, ținuta neglijentă etc.).

Din cele arătate pînă aici, reiese că în închegarea unui colectiv adevărat, în care fiecare membru să fie conștient de scopurile urmărite și să se supună din convingere disciplinei conștiente, *formele și metodele nu diferă prea mult de cele de la învățămîntul* de zi. Ele sînt însă mai variate și mai complexe. În ceea ce privește formarea activului de elevi, sarcina este mai ușoară decît cea a dirigintelui de la învățămîntul de zi. De asemenea, este mult mai ușor de acționat în privința formării unei opinii serioase a colectivului, decît în învățămîntul de zi.

★

O altă problemă care trebuie analizată este aceea a obiectivelor educative pe care dirigintele de la învățămîntul seral le urmărește în timpul activității sale.

Din experiența mea ca diriginte am constatat că la învățămîntul seral și mai ales în clasele începătoare (a V-a și a VIII a) dirigintele trebuie să aibă în vedere nu numai problema formării și adîncirii unor convingeri etice, dar și problema deprinderilor de conduită necesare unui om nou. Pentru aceasta, în planificare, am prevăzut ca — după ora de organizare a clasei — să discut despre necesitatea consolidării unor deprinderi utile ca: deprinderea de a avea o comportare civilizată în școală și în afara școlii (pe stradă, în familie, în autobuze, în săli de spectacole etc.) și totodată să combat relele deprinderi (suflatul, copiatul, ținuta neglijentă etc.).

La clasa a V-a, cu ajutorul elevilor, folosind opinia activului clasei, am stabilit că este necesar ca fiecare elev-muncitor să-și facă o datorie de onoare din controlarea ținutei, deoarece numai în acest fel va dovedi că se respectă pe sine și pe semenii săi. O primă formă a respectului față de persoana umană este grija pe care fiecare trebuie s-o aibă pentru ținuta și atitudinea sa în societate. Tot prin intermediul discuției, am ajuns la concluzia că una din cele mai potrivite forme de educare a unor deprinderi utile și de debarasare de rele deprinderi o constituie controlul și autocontrolul permanent. Controlul se face de către societate și cea mai potrivită formă este critica; autocontrolul este la îndemîna fiecărui membru al colectivului și îmbracă — în orînduirea noastră — forma autocriticii, a dezvăluirii curajoase a lipsurilor și a hotărîrii de a lupta împotriva acestora. Ajungînd aici, am arătat cît de necesară este încurajarea criticii și autocriticii. Omul nou se verifică prin atitudinea pe care o are față de critică și autocritică. Am tras concluzia că avem datoria să ne ajutăm unii pe alții, prin dezvăluirea curajoasă atît a propriilor lipsuri, cît și a celor ale tovarășilor de muncă.

Chiar a doua zi am constatat o schimbare în ținuta elevilor. Nici unul n-a mai venit neîngrijit la școală. În clasă era o atmosferă plăcută. Remarcînd aceste schimbări, am arătat că preocupările lor trebuie să se extindă nu numai asupra propriei lor persoane, ci și asupra clasei, asupra aspectului locuinței lor, asupra locului de muncă, asupra cartierului în care locuiesc.... Trebuie să arăt că timp îndelungat după aceasta am urmărit consolidarea acestor deprinderi și formarea altora noi.

Cu critica și autocritica a fost mai greu. Am avut cazuri în clasă cînd unor elevi le venea greu să primească critica. De pildă, elevul M. V. — de meserie ajutor de zidar — care avea o atitudine recalcitrantă în clasă și la locul de muncă fusese criticat stăruitor, dar cu bunăvoință de către colectiv și îndrumat de către diriginte. Oridecîteori i se arătau lipsurile, M. V. — în loc să-și recunoască greșelile — răspundea scoțînd în evidență lipsuri ale celor care l-au criticat. I se părea lui că elevii care-l critică fac aceasta pentru a-l jigni, pentru a-l micșora în fața colectivului. Pe de altă parte, nu era nici conștient de gravitatea abaterilor lui. În această situație, am avut mai multe discuții personale cu el. Totodată, am stat de vorbă cu tovarășii săi de muncă de la întreprindere. Am folosit și ajutorul unuia dintre prietenii lui. Rezultatul: prin îmbinarea unor metode variate ca discutarea abaterilor acestui elev-muncitor la locul de muncă și în cadrul colectivului de clasă, convorbirile personale ale dirigintelui cu elevul, utilizarea unor exemple din literatură și istorie, cultivarea prieteniei — am reușit să facem din elevul-muncitor M. V. nu numai un fruntaș la învățătură, ci și un om de nădejde. Astăzi, M. V. — și alături de el și ceilalți elevi — apreciază valoarea principiului critic în formarea omului nou și-l aplică sub dublul lui aspect: critica tovărășească și autocritica onestă.

★

În ceea ce privește consolidarea unor convingeri morale comuniste și a concepției științifice despre viață, m-am gîndit să introduc încă de la început în planificare cîteva ore de dirigenție consacrate discutării unora dintre cele mai importante principii morale. A fost necesar să explic pe înțelesul elevilor ce sînt principiile morale, ce înseamnă principialitate și om principial. Am trecut apoi la discutarea împreună cu elevii a cîtorva dintre principiile moralei comuniste, insistînd asupra patriotismului socialist, asupra prețuirii muncii, asupra necesității respectării și apărării bunurilor poporului și a bunurilor tovarășilor de muncă, asupra cinstei și sincerității. Am subliniat din nou rolul criticii și autocriticii, le-am dat elevilor posibilitatea să-și expună și ei punctul de vedere, să discute și să vină cu propuneri. În strînsă legătură cu această oră de dirigenție, am fixat o alta, în care am prelucrat regulamentul școlar. Am precizat și fixat normele de conduită ale elevului în clasă, în școală, în întreprindere, în societate și în familie. Vorbind despre îndatoririle față de școală, am insistat asupra frecvenței regulate la cursuri și asupra punctualității la ore.

O greutate în desfășurarea procesului instructiv-educativ la seral o constituie — după cum am mai arătat — frecvența și punctualitatea elevilor-muncitori.

În afară de unele motive obiective, multe din absențele și întîrzierile elevilor sînt de ordin subiectiv. Astfel, elevii U. I. și P. C. — amîndoi muncitori tineri — absentau deseori, deși personal stătusem de vorbă cu ei. Într-o seară, după terminarea lecțiilor, am hotărît ca o grupă de elevi să meargă la P. C. și să discute cu el despre atitudinea față de școală și față de colectiv. Rezultatul: elevul P. C. a venit la școală și a frecventat regulat cursurile. În ceea ce-l privește pe U. I., l-am rugat pe cel mai bun elev din clasă, de meserie fierar, să și-l apropie și să încerce să-i mențină interesul pentru școală. Și în acest caz am obținut rezultate pozitive. În urma acestui succes, am stăruit mult asupra închegării unor legături prietenești între membrii colectivului.

La nivelul conducerii școlii s-au folosit și alte metode de îmbunătățire a frecvenței: organizarea de ședințe plenare cu participarea tuturor diriginților, a elevilor și a conducerii întreprinderilor și discutarea unor elevi în consiliul pedagogic al școlii special

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

întrunit. Forma de bază pentru rezolvarea cu succes a acestei probleme o constituie însă tot activitatea dirigintelui. Stăruința acestuia, lupta sa pentru consolidarea unor deprinderi utile și a convingerilor comuniste, pentru întărirea disciplinei liber consimțite — prin procedee variate — duce la închegarea colectivului clasei și implicit la îmbunătățirea frecvenței și la rezolvarea altor sarcini educative.

În vederea formării unor convingeri morale am prevăzut în planul meu de activitate și o oră de dirigenție consacrată discutării metodelor de formare a trăsăturilor de caracter ale omului nou. Cu ajutorul clasei, am ajuns la formularea unei caracterizări a însușirilor omului adevărat — luptător pentru progresul societății. Am stabilit că omul nou luptă pentru a elimina din propria-i conștiință orice rămășițe ale vechii morale (am venit cu exemple de asemenea cazuri chiar din colectivul clasei). Omul nou — am continuat — folosește pentru aceasta autocritica și nu se supără de critică, este sincer, curajos, cinstit, optimist, însetat de adevăr, de frumos, de dreptate, iubește cultura și caută să-și însușească tot ceea ce este mai prețios și esențial din moștenirea culturală, iubește natura și e fericit să călătorească [1]. Oricîte greutăți ar întîmpina, nu deznădăjduiește niciodată. Elevii au scos în evidență și faptul că pentru a deveni oameni noi, fiecare dintre ei trebuie să nu se încreadă numai în propriile forțe, ci să solicite în permanență sprijinul și sfatul tovarășilor săi, al profesorilor, al celor mai în vîrstă.

În alte ore de dirigenție am vorbit despre tovărășie-prietenie-dragoste, despre felul cum trebuie să învețe elevul de astăzi, despre educarea atitudinii conștiente față de muncă, despre ajutorul cărților și necesitatea lecturii particulare, despre politețe, despre cultivarea dragostei față de frumusețile naturii prin excursii și călătorii.

În atingerea țelurilor educative pe care mi le-am propus de un real folos mi-au fost lecturile prevăzute în manualul de clasa V-a și în alte materiale literare [2]. Astfel, ora de dirigenție cu teme despre ajutorul cărților și necesitatea lecturii particulare a fost prevăzută în plan după ce elevii studiaseră în clasă lectura *„Patima cititului"* de Maxim Gorki, iar mai înainte fragmente din *„Amintiri din copilărie"* de I. Creangă și lectura *„Domnul Trandafir"* de M. Sadoveanu. Elevii au putut să-și formeze cu mai multă ușurință convingerea despre necesitatea lecturii, au cerut îndrumări despre cărțile pe care le pot citi sau pe care urmează să și le cumpere pentru înjghebarea unei biblioteci personale. Cu această ocazie, am insistat asupra lecturii operelor unor scriitori clasici și contemporani, cum și asupra necesității citirii zilnice a presei, a audierii anumitor emisiuni radiofonice (teatru la microfon) sau de televiziune, a vizionării diferitelor spectacole.

Un interes deosebit a stîrnit una din orele de dirigenție consacrate ajutorului pe care școala (învățătura) îl dă muncitorilor în rezolvarea unor probleme de producție și de viață. Întreaga oră au vorbit elevii; dirigintele a tras doar concluziile. Am constatat că deși numai după cîteva luni de școală — lecția s-a desfășurat pe semestrul I — elevii și-au putut da seama de sprijinul pe care-l primesc în activitatea productivă sau socială în urma frecventării regulate a cursurilor. Ei au venit cu exemple concrete din propria lor activitate: au arătat cum au progresat în înțelegerea vieții și a rostului ei, în îmbunătățirea relațiilor colegiale, precum și a procesului de producție. Am insistat cu această ocazie din nou asupra necesității frecventării regulate a cursurilor și asupra punctualității la ore.

---

1 Despre rolul educativ pe care îl au călătoriile, excursiile în natură, a se vedea și studiul nostru despre: *„Mijloace artistice specifice reportajelor lui Traian Coșovei"* — apărut în *„Limbă și literatură"*, nr. 5, p. 345—356.

2 Vezi în această privință și studiul semnat de Rareș Marinescu în *„Revista de pedagogie"* nr. 2/962, p. 20—30, intitulat: *„Dezbaterea problemelor de viață în munca educativă cu clasa"*.

Ora avînd drept temă educarea atitudinii conștiente față de muncă a trezit un viu interes. În această oră am fixat următoarele probleme pentru a fi dezbătute în clasă: I) *Ce este munca?* II) *Pentru ce muncim?* III) *Munca în orînduirea burgheză.* IV) *Noua atitudinea față de muncă în orînduirea socialistă.* V) *Exemple din munca marilor personalități politice, culturale.* VI) *Despre fruntașii în muncă din clasa respectivă.* Lecția s-a încheiat cu concluziile profesorului care a subliniat că una din cele mai înalte calități ale omului nou este dragostea de muncă. Datoria tuturor membrilor societății noastre este de a lupta pentru îmbunătățirea continuă a muncii lor, pentru calitate.

În această oră, m-am folosit de experiența elevilor în producție pentru a-i determina pe unii dintre ei să adopte o atitudine justă față de învățătură. Elevii au arătat că pentru reușita activității lor productive un rol important îl are respectarea disciplinii în muncă, organizarea judicioasă a lucrului, spiritul tovărășesc, punctualitatea etc. S-a arătat că și în ceea ce privește munca intelectuală — pentru obținerea de bune rezultate — trebuie respectate aceleași norme, respectiv: frecvență regulată, punctualitate, participare activă și conștientă la lecție etc. Pentru a determina pe toți elevii să aibă o atitudine conștientă față de învățătură m-am servit de exemple culese din literatură, din presă sau din producție. Exemplul lui Alioșa Peșkov din „Patima cititului" de Maxim Gorki i-a ajutat pe mulți elevi să adopte o atitudine serioasă față de învățătură. M-am referit și la exemple culese din alte domenii de activitate.

★

Orele de dirigenție nu sînt rezervate — așa cum s-ar părea din cele relatate pînă acum — numai discutării unor probleme de etică socialistă. În planificarea tematică am prevăzut și unele ore consacrate anumitor evenimente politice însemnate sau analizei muncii desfășurate într-o anumită perioadă. Astfel, pe semestrul I, am prevăzut ca într-o oră de dirigenție să discutăm despre însemnătatea Congresului al XXII-lea al P.C.U.S., în alta despre realizări ale regimului nostru democrat-popular (lecția închinată sărbătoririi zilei de 30 Decembrie), iar în semestrul II despre însemnătatea zilei de 1 Mai etc. În aceste ore, axez discuțiile tot pe latura educativă a problemelor discutate. Astfel, în lecția despre însemnătatea Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. am insistat asupra proiectului de program al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice în care se arată concret cum va fi orînduirea comunistă și trăsăturile morale ale comunistului. În lecția despre realizările regimului democrat-popular — după ce am făcut un bilanț al realizărilor — am insistat asupra aspectului educativ, arătînd grija pe care statul democrat-popular o poartă tuturor oamenilor muncii, pentru ridicarea nivelului lor de viață materială și culturală. Ora s-a încheiat cu propuneri și angajamente concrete pe care și le-au luat elevii.

În orele de analiză a muncii pornesc de la situația concretă a învățăturii, frecvenței și disciplinei pe o anumită perioadă — situație consemnată în catalog, jurnalul de clasă, în caietul dirigintelui. Organizez discuții cu întreaga clasă. În timpul discuțiilor, am posibilitatea să-i cunosc mai bine pe elevi, să văd în ce măsură au progresat atît în ceea ce privește asimilarea cunoștințelor de limbă, cît și în ceea ce privește orientarea lor politico-ideologică și morală. Cu acest prilej, caut să consolidez opinia colectivului. Subliniez aici faptul că — în aceste ore — nu discut numai abaterile sau greutățile (cum se obișnuiește), ci și realizările obținute de membrii colectivului. Astfel popularizez experiența pozitivă, dînd totodată indicații privind felul în care pot fi rezolvate mai ușor anumite probleme, privind felul în care elevii pot să-și însușească mai ușor stilul de muncă intelectuală. Subliniez că este nevoie de perseverență și răbdare. Atrag de asemenea atenția

— atît în orele de dirigenție, cît și în orele de clasă — asupra respectării unor cerințe absolut necesare: urmărirea atentă a lecției și participarea activă la desfășurarea ei prin răspunsuri bine gîndite, prin luarea de notițe, prin lămurirea noțiunilor mai puțin cunoscute cu ajutorul profesorului.

★

În felul acesta, pornind de la cunoașterea temeinică a elevilor de la seral, profesorul-diriginte își propune rezolvarea unor probleme multiple. Activitatea profesorului-diriginte de la școala serală se deosebește de aceea a dirigintelui de la zi, prin faptul că altele sînt condițiile în care se desfășoară procesul instructiv-educativ, altele greutățile și altele problemele ce urmează a fi rezolvate în timpul anilor de școală. Scopul este însă același: formarea unui om nou, a unui cetățean luminat, folositor patriei socialiste.

La învățămîntul seral, profesorul-diriginte trebuie să țină seama de faptul că — în majoritatea cazurilor — elevii-muncitori își continuă studiile după o întrerupere destul de mare a activității școlare normale. Pe de altă parte, elevii de la învățămîntul seral sînt angajați într-o activitate productivă și timpul lor e împărțit între familie — întreprindere — școală — societate. În atingerea țelurilor instructiv-educative, profesorul-diriginte trebuie să țină seama de toți acești factori. În ceea ce privește problemele educative, profesorul-diriginte de la învățămîntul seral, deși are de-a face cu oameni maturi, va trebui să stăruiască și asupra formării și consolidării unor deprinderi și paralel cu aceasta asupra formării și adîncirii unor convingeri morale, asupra consolidării concepției comuniste despre viață, cum și asupra precizării idealului comunist de viață. Îndeosebi la clasele a V-a și a VIII-a (clase de început), dar și în celelalte clase, aceleași probleme pot fi reluate, activitatea dirigintelui trebuie să fie axată pe formarea sentimentelor și convingerilor morale comuniste, pe adîncirea deprinderilor de comportare civilizată.

Folosind metode cît mai variate, sprijinindu-ne cu încredere pe activul clasei, luptînd pentru formarea unei opinii juste a colectivului, ținînd seama de factorii care influențează permanent asupra elevilor-muncitori, urmărind cu tenacitate țelurile ce ni le-am propus, vom reuși să dăm elevilor noștri de la învățămîntul seral nu numai cunoștințe științifice temeinice, dar totodată și o orientare sigură în viață, înarmîndu-i cu principiile morale ale omului nou — principiile comuniste de viață.

Prof. SIMION BARBULESCU
Școala medie Bușteni

UNELE PROBLEME PRIVIND LECȚIA DE LUCRĂRI PRACTICE AGRICOLE

Trecerea treptată la învățămîntul general, obligatoriu și gratuit de 8 ani, legat de viață, de producție, este o dovadă a progresului continuu pe care îl realizează țara noastră în opera de desăvîrșire a construcției socialismului.

Învățămîntul este chemat să creeze oameni multilateral dezvoltați, educați în spiritul nou al moralei comuniste, capabili să aplice în producție cuceririle științei și tehnicii înaintate.

Predarea „Agriculturii" ca obiect de învățămînt în școala de 8 ani din mediul sătesc (clasele V—VIII), începînd din anul școlar 1962—1963, se îmbină organic cu munca practică a elevilor care se desfășoară atît pe terenul agricol școlar, cît și în G.A.C. sau G.A.S. din localitate.

Practica elevilor în aceste unități agricole se va organiza astfel, încît elevii să participe în mod sistematic la toate activitățile ce constituie procesul muncii în agricultură. Pentru aceasta, elevii școlii de 8 ani trebuie să stăpînească metodele cele mai avansate de sporire a producției agricole la ha (lucrarea rațională a solului, aplicarea judicioasă a îngrășămintelor, folosirea irigației etc).

Activitatea practică a elevilor pe terenul agricol școlar, la colțul naturii vii, în întreprinderile socialiste agricole, lărgește și aprofundează cunoștințele dobîndite în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, îi înarmează pe elevi cu priceperi și deprinderi practice de muncă, le trezește interesul pentru natură și agricultură.

Lucrările practice agricole, convorbirile și explicațiile, însoțite de observațiile efectuate de elevi, se organizează în timpul orelor prevăzute în programa școlară.

O lecție de lucrări agricole — în orice condiții ar fi efectuată — (laborator, colțul naturii vii, terenul agricol școlar, G.A.C.) este formată, de obicei, din: pregătirea lucrării practice, executarea și încheierea ei.

Forma de bază în organizarea procesului de învățămînt fiind lecția, în a cărei desfășurare se are în vedere unitatea dintre teorie și practică, se va trece mai întîi la predarea teoretică a cunoștințelor, iar după aceasta la aplicarea lor în practică.

In organizarea metodică a lecției trebuie să se țină seamă de scopul și conținutul lecției, de metodele și materialul didactic întrebuințat, de particularitățile de vîrstă și de nivelul de pregătire al elevilor etc.

Efectuarea lucrărilor agricole în funcție de prevederile programei școlare, de anotimp, de lucrările solului, de locul unde se vor ține, presupune în orice împrejurare o aplicare creatoare a cunoștințelor agricole de către profesor.

De pildă, pregătirea de toamnă a terenului agricol școlar pentru diferite însămînțări (grîu, orz, secară, ovăz) se efectuează în mod identic, sau foarte asemănător, avînd în vedere respectarea principiilor de bază ale pregătirii solului.

Lecțiile de lucrări agricole la clasele mici (clasele I—IV), precum și lucrările practice agricole prevăzute pentru clasele V—VIII își au particularitățile lor. Verigile lecției, dozarea materialului, metodele folosite etc. diferă în special în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Profesorul trebuie să aleagă judicios locul de efectuare a lucrării practice, în funcție de prevederile programei, de condițiile locale, de anotimp etc. El se deplasează în prealabil la locul stabilit pentru efectuarea lucrării — pentru a constata dacă sînt îndeplinite condițiile cerute pentru buna desfășurare a activității practice cu elevii — se documentează practic asupra tehnicii lucrării respective, își însușește tehnica de lucru etc. Această documentare este absolut necesară, întrucît profesorul va trebui să demonstreze și să explice personal elevilor modul de efectuare a lucrării practice.

Una dintre cele mai importante probleme, de a cărei rezolvare depinde în foarte mare măsură succesul lecției de lucrări agricole, este întocmirea judicioasă a planului de lecție. Luînd în discuție problema întocmirii unui plan de lecție de lucrări agricole, desigur că se ridică unele probleme pe care vom încerca a le discuta foarte pe scurt.

Planul trebuie să prevadă: numele și pronumele celui care predă, clasa la care se ține lucrarea, data lucrării, subiectul, tipul lecției, metodele folosite, materialul bibliografic, materialul didactic, desfășurarea lecției, concluziile necesare. Locul de desfășurare a lecției de lucrări agricole poate fi: clasa, laboratorul de științe naturale, colțul naturii vii, terenul agricol școlar, G.A.C., G.A.S., staționarea experimentală etc.

Pentru pregătirea lecției este necesar să fie temeinic studiat materialul bibliografic. Acesta se va referi atît la lucrările cu caracter pedagogic, cît și la lucrările cu caracter practic agricol. O atenție deosebită trebuie dată conținutului științific, cunoașterii problemei în toate amănuntele ei, pentru ca acest conținut să fie oglindit în întocmirea planului de lecție. Lucrul cel mai important este ca profesorul să separe esențialul de amănunt, să dozeze cunoștințele potrivit vîrstei elevilor, în funcție de prevederile programei școlare.

Materialul didactic folosit pentru lucrarea practică va trebui să figureze sub forma unei liste complete în planul de lecție. Se vor trece toate uneltele ce vor fi folosite, pe măsura forței fizice a elevilor, denumirea lor, cît și alte materiale necesare (planșe, semințe etc.). Uneltele se vor procura prin secțiile de învățămînt, dar ele pot fi confecționate în atelierul școlar, uneori, chiar din unelte mai mari, reformate.

Materialul didactic folosit la lucrarea practică va trebui procurat și pregătit din timp. Acest lucru este absolut necesar pentru buna organizare a lucrării practice.

Totalitatea materialului folosit va trebui să se afle în momentul începerii lucrării practice la locul de efectuare a ei. Dacă materialul didactic nu este pregătit, se pierde mult timp pentru aducerea lui, lucrarea practică se dezorganizează de la început și efectul instructiv-educativ al lucrării practice scade mult.

În plan se va specifica modul de întrebuințare a materialului didactic pentru lecție, repartiția lui pe grupe sau individuală, legătura cu conducerea gospodăriei și cu oamenii la locul concret de muncă etc. Se va indica instituția sau întreprinderea care va da asistența tehnică necesară desfășurării lucrării, ca de exemplu: I.C.H.V., Institutul agronomic, G.A.S. etc. Se va indica, de asemenea, ce anume pregătiri vor trebui să facă elevii: de pildă în cazul semănatului, confecționarea unui număr de bețișoare pentru a marca distanțele dintre rînduri, pregătirea semințelor și confecționarea pliculeților, pregătirea uneltelor etc.

Tot aici, la rubrica observații din planificarea calendaristică, se va preciza posibilitatea ca lucrarea să fie înlocuită cu alta, în cazul cînd condițiile climatice nu

permit desfășurarea ei. Deci, profesorul va pregăti din timp încă un număr de lucrări care pot fi efectuate în bune condițiuni în încăperi: laborator, colțul naturii vii, seră.

Pregătirea temeinică a lucrării practice prezintă importanță instructiv-educativă, căci asigură desfășurarea lucrării practice fără nici o deficiență.

In ceea ce privește desfășurarea lucrării practice, aceasta presupune mai multe etape.

Discuția pregătitoare a lecției va fi făcută printr-o conversație activă, în care profesorul recapitulează cu elevii cunoștințele teoretice care dau o explicație științifică lucrării și care scot în evidență necesitatea executării ei. Este absolut necesar ca profesorul să cunoască foarte bine activitățile practice agricole anterioare efectuate de elevi în legătură cu tema lucrării practice, cît și conținutul manualului clasei respective.

In discuția pregătitoare se va antrena un număr cît mai mare de elevi, iar discuțiile vor fi legate de problemele actuale ale agriculturii socialiste și canalizate treptat către anunțarea subiectului lucrării practice.

Subiectul lecției se scrie pe tablă la toate clasele, cu excepția clasei I, în perioada cînd elevii nu știu încă să citească.

După aceasta se face verbal o prezentare generală a lucrării și a părților principale din care se compune.

Cunoașterea operațiilor componente ale lucrării practice prezintă o importanță deosebită pentru repartizarea elevilor la locul de muncă. După aceasta, profesorul execută personal lucrarea în fața elevilor, explică și arată practic tehnica executării ei. In timpul demonstrației se vor folosi procedeele și metodele cele mai bune pentru a reține atenția clasei. In special se va activa clasa prin folosirea metodei conversației și prin participarea elevilor la efectuarea demonstrației. De exemplu, la lecția despre însămînțare se va executa trasarea șențulețelor, punerea pe rînd a semințelor, acoperirea lor etc. Elevii care participă la demonstrație vor trebui să verbalizeze și ei operațiile lucrării pe care le execută. Restul clasei va urmări efectuarea lucrării și va sesiza, la cererea profesorului, dacă este executată corect sau nu. Bineînțeles că demonstrația presupune intuirea materialelor și a uneltelor cu care se va lucra. De pildă, dacă se pun semințe la încolțit sau se seamănă anumite semințe în lădițe, acestea se vor împărți elevilor în pliculețe de celofan. Intuirea semințelor se va referi la mărime, la formă și la culoarea lor. In mod gradat, către clasele superioare, se pot reliefa mai multe amănunte.

O condiție de bază în timpul demonstrației este ca aceasta să fie vizibilă pentru toți elevii. De exemplu, dacă se seamănă într-un ghiveci sau într-o lădiță anumite semințe, va trebui să se lucreze pe catedră, iar ghiveciul sau lădița să fie înclinate către clasă, aceasta pentru a se putea urmări demonstrația de către toți elevii.

Profesorul va face elevilor o sistematizare clară a lecției, va formula și va scrie pe tablă operațiile lucrării, iar elevii își vor nota în caietele lor cele scrise pe tablă. In special la clasele mici, prin acest procedeu se asigură participarea mai activă a clasei la lecție. Profesorul nu trece la demonstrația operației următoare pînă nu se asigură că este urmărit de întreaga clasă.

După demonstrația efectuată în întregime de către profesor, sau de către profesor ajutat de elevi, este bine ca întreaga lucrare, pe operații, să fie repetată și verbalizată de către un elev sau doi, pentru ca toți elevii să se convingă că este vorba de o lucrare pe care o pot executa și ei. In acest timp se cere întregii clase să urmărească repetarea demonstrației, să observe dacă se lucrează corect. Se cere, eventual, clasei

să urmărească ordinea în care se efectuează operațiile sau li se poate cere elevilor ca, pe rînd, să continuie demonstrația.

Lucrul cu întreaga clasă se efectuează în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor, în funcție de locul de desfășurare a lecției etc. Pentru buna desfășurare a lecțiilor de practică agricolă este necesar ca fiecare elev să aibă posibilitatea să lucreze, avînd asigurat tot ceea ce este necesar pentru lucru. Aceasta are ca rezultat participarea activă a întregii clase la efectuarea lucrării, precum și disciplina în timpul lecției.

Activitatea cu întreaga clasă se poate organiza lucrîndu-se frontal. La cererea profesorului, toată clasa efectuează operația indicată. De pildă, în cazul semănatului, fiecare elev va ridica bețișorul cu care va adînci șănțulețul. Profesorul nu indică operația următoare pînă cînd clasa în întregime nu a îndeplinit operația anterioară. Numai apoi se trece mai departe. Această metodă este recomandată la clasele mici, iar profesorul urmărește atent felul în care elevii efectuează operația cerută.

La clasele mici se poate efectua lucrarea pe rînd de către elevi, sprijiniți și îndrumați cu grijă de profesor sau de învățător. De pildă, dacă se lucrează cu elevii în clasă, se pregătește din timp o lădiță cu un amestec de pămînt în care urmează să se facă semănatul. După demonstrația model, se cheamă pe rînd cîte un elev. Primul stabilește, cu ajutorul unui semn de carton, distanța dintre rîndul semănat și rîndul următor și zgîrîie ușor pămîntul după o linie dreaptă (șănțulețul); al doilea elev adîncește șănțulețul, un altul seamănă o jumătate de rînd, următorul jumătatea a doua și așa mai departe. După semănat, un elev astupă toate șănțulețele, altul presează cu o scîndurică cu mîner suprafața pămîntului, altul udă cu stropitoarea după indicațiile profesorului, iar un altul scrie pe etichete de lemn datele necesare (familia, genul, specia).

Profesorul urmărește și conduce activitatea lucrărilor și asigură trecerea fiecărui elev pe la toate operațiile componente ale lucrării.

Elevilor li se vor asigura toate condițiile necesare, în așa fel încît să i se permită fiecăruia să efectueze independent toate operațiile lucrării respective.

Lucrările pe terenul agricol școlar, în G.A.C. sau în G.A.S. cu elevii claselor V—VIII presupun împărțirea lor pe grupe și echipe, iar fiecare echipă va efectua lucrarea pe parcela ce i-a fost repartizată (spre exemplu, la pregătirea unui strat unii sapă cu cazmaua, alții grebleză etc.). Asemănător se pot organiza și lucrările de îngrijire a animalelor mici (albine, iepuri etc.).

Distribuirea materialului de lucru se poate face la începutul lecției, încît fiecare elev să aibă tot ceea ce este necesar pentru lucru. La clasele mici, unde elevii sînt tentați să lucreze înainte de a li se permite, distribuirea materialului se poate face cu ajutorul elevilor, cu puțin timp înainte de a începe lucrul. Lucrul se poate desfășura frontal sau independent, după caz, însă după ce elevii și-au însușit tehnica de lucru. Profesorul trebuie să îndrumeze, să controleze și să aprecieze lucrul elevilor în tot mersul desfășurării lecției.

Reușita lucrării practice depinde în cea mai mare măsură de buna organizare a ei, de felul în care grupele de elevi își îndeplinesc atribuțiile, de felul în care profesorul controlează, îndrumează și apreciază munca elevilor.

La încheierea lucrării, se face cu elevii recapitularea operațiilor executate, folosindu-se metoda conversației: se discută critic lucrarea, se apreciază pozitiv sau negativ activitatea elevilor din echipe și grupe, se trag concluziile corespunzătoare și se dau sarcinile de viitor legate de lucrarea respectivă. De exemplu, dacă se pun semințe

la încolțit se trasează elevilor sarcina de a le număra pe cele încolțite peste un număr de zile sau dacă s-au confecționat butași se discută și se demonstrează felul în care vor fi îngrijiți.

În cazul cînd lucrările sînt efectuate pe terenul agricol, se va avea grijă ca la sfîrșitul lucrării elevii să dea în primire responsabilului de grupă uneltele curățate și în bună stare.

În cazul că lucrarea a fost efectuată în clasă sau în laborator, fiecare elev își va lăsa curat locul de muncă, iar elevul de servici va face controlul final.

Lecțiile de lucrări practice agricole, ca activități instructive și educative, au o mare importanță, întrucît prin ele se realizează în cea mai mare măsură legarea învățămîntului de practică, de producție.

Structura unei lecții practice variază de la caz la caz, încît nu există lecții șablon. Varietatea mare de lecții se datorește varietății mari de lucrări și condițiilor deosebite în care se țin.

Realizarea fiecărei lecții în parte este rezultatul muncii creatoare a profesorului, care trebuie să intervină cu toată priceperea sa, cu cunoștințele sale și cu toată măiestria sa pedagogică pentru buna reușită a lecției.

PAUL DABIJA și *ZAMFIRA MOGA*

DE PESTE HOTARE

UN RODNIC SCHIMB DE EXPERIENȚĂ ÎNTRE ȚĂRILE SOCIALISTE

În primăvara acestui an a avut loc la Berlin, în R.D.G., primul seminar internațional pentru problemele de material didactic la care au participat delegați din Uniunea Sovietică, Republica Democrată Germană, Republica Socialistă Cehoslovacă, Republica Populară Ungară, Republica Populară Polonă, Republica Populară Bulgaria, precum și delegați din țara noastră.

Seminarul a avut ca scop să realizeze un schimb de experiență în ceea ce privește rezultatele obținute pînă acum de țările socialiste în domeniul materialului didactic și să discute principalele probleme pedagogice, metodice și tehnice pe care le ridică azi materialul didactic.

Acest schimb de experiență, de idei, însoțit de propuneri, s-a dovedit deosebit de prețios, întrucît în fața școlii din toate țările socialiste se ridică sarcini sporite o dată cu etapele pe care acestea le străbat, sub conducerea partidelor comuniste și muncitorești, pe drumul construirii socialismului și comunismului.

În toate țările socialiste, școala, pentru a putea să răspundă sarcinilor încredințate, își îmbunătățește conținutul învățămîntului, metodele de predare, formele de organizare a muncii instructiv-educative, realizează în măsură tot mai mare legătura cu practica, cu producția, pentru a asigura pregătirea și educația tinerei generații la un nivel tot mai ridicat.

În complexul acestor sarcini se impune examinarea multilaterală a materialului didactic care constituie un sprijin deosebit de important în activitatea instructiv-educativă, îmbunătățirea sortimentelor la nivelul cerințelor învățămîntului, perfecționarea metodelor de utilizare în procesul instructiv-educativ.

Problema folosirii materialului didactic a frămîntat gîndirea pedagogică și practica școlară de multă vreme. Toți marii pedagogi și-au pus problema și au căutat să dea răspunsuri la întrebarea: ce căi și mijloace trebuie folosite pentru ca elevii să-și însușească mai ușor, mai repede și mai temeinic volumul de cunoștințe ce se predă în școală, care sintetizează experiența generațiilor trecute?

Pedagogii progresiști din toate timpurile au elaborat idei înaintate pentru vremea lor, idei care au putut fi pe deplin valorificate numai de către pedagogia și școala socialistă, care le-au dezvoltat și îmbogățit și le-au dat o fundamentare științifică multilaterală.

Despre importanța principiului intuitiv și despre mijloacele pentru realizarea lui în scopul de a face învățămîntul mai accesibil pentru fiii poporului, a căror drepturi la învățătură le revendicau, au vorbit și au scris cu căldură Komenski, Pestalozzi, Ușinski și alți mari pedagogi.

Astăzi, cînd școala din țările socialiste a devenit un bun al întregului popor, cînd știința și cultura trebuie să pătrundă în masele largi, chemate să înfăptuiască în mod conștient o nouă societate, cînd școala trebuie să realizeze un înalt nivel de pregătire științifică a elevilor, principiul intuiției și mijloacele de realizare a lui capătă o însemnătate deosebită pentru învățămîntul din fiecare țară socialistă.

De aceea, în cadrul schimbului de experiență pe care țările socialiste îl fac pe plan din ce în ce mai larg, primul seminar internațional pentru materialul didactic și-a dovedit din plin utilitatea.

Referatele și discuțiile au cuprins un cerc larg de probleme, insistîndu-se mai ales asupra materialului didactic pentru predarea obiectelor științelor naturii și în special a fizicii și chimiei, asupra materialului didactic pentru pregătirea politehnică a elevilor, asupra materialului didactic audio-vizual, asupra materialului didactic grafic, precum și asupra materialului didactic pentru școlile profesionale și tehnice. Din experiența obținută pînă acum s-a desprins necesitatea de a se elabora un sistem de material didactic pentru fiecare obiect de învățămînt și de a se stabili cerințele științifice, tehnice și pedagogice pe care acesta trebuie să le îndeplinească.

O caracteristică importantă a discuțiilor a fost orientarea spre ceea ce este nou, spre crearea de noi tipuri și sortimente care să răspundă progresului științei și tehnicii și care să sporească eficiența muncii didactice.

Un loc important l-au ocupat în cadrul seminarului discuțiile în legătură cu materialul didactic pentru predarea fizicii și chimiei.

Referatul de bază a fost susținut de delegația R.D.G. Atît referatul delegației germane, cît și intervențiile celorlalți delegați au scos în evidență și condițiile pe care trebuie să le îndeplinească materialul didactic pentru predarea fizicii, care în general sînt valabile și pentru celelalte obiecte de învățămînt. Amintim pe cele mai importante:

Materialul didactic să se îmbunătățească continuu, pentru a fi în pas cu ultimele cuceriri ale științei și tehnicii. În acest scop este necesar ca materialul didactic să fie asemănător cu aparatura tehnică folosită în producție, pentru ca elevii să poată înțelege principiile de funcționare a mașinilor și aparatelor folosite în industrie sau în agricultură.

Materialul didactic să fie cît mai simplu, cît mai ușor de confecționat, să poată fi observat clar de către elevi, să se poată lucra ușor cu el, să îndeplinească cerințele de ordin igienic și estetic, să ceară cît mai puțin timp pentru demonstrarea fenomenului sau legii respective.

Cu ajutorul materialului didactic trebuie să dezvoltăm aptitudinile de lucru ale elevilor, să le formăm deprinderi de a mînui aparatele respective, de a face experiențe, de a cerceta și de a descoperi legile fenomenului și de a le aplica în practică.

De aceea, în predarea fizicii, chimiei, trebuie folosite pe scară largă lucrările frontale și, în consecință, trebuie confecționate truse pentru asemenea lucrări. La expoziția care a fost organizată de către Republica Democrată Germană și de către Republica Socialistă Cehoslovacă au fost prezentate astfel de truse pentru lucrările de mecanică, de electrotehnică, pentru experiențe la chimie.

În discuțile care au avut loc prvind ridicarea nivelului învățămîntului în lumina cerințelor progresului științific-tehnic, s-a menționat că în școală va trebui să-și găsească loc și problemele de cibernetică.

În R.D.G., în programele de fizică sau de matematică s-a introdus un capitol pentru predarea unor probleme de cibernetică. În viitor, așa cum arătau unii participanți la discuții, cibernetica va trebui să constituie o disciplină nouă în planurile de învățămînt și ca atare urmează să fie conceput și materialul didactic corespunzător. În acest scop,

Institutul central de material didactic din R.D.G. a trecut la elaborarea de modele de aparate și mașini pentru predarea unor probleme de cibernetică.

Un loc important în cadrul seminarului l-au ocupat discuțiile referitoare la materialul didactic audio-vizual.

Toți participanții la discuții au scos în evidență valoarea pedagogică a magnetofonului, a dispozitivelor, a diafilmelor și în special a filmelor didactice, în predarea tuturor obiectelor de învățămînt.

Pe lîngă importanța pe care o au celelalte materiale didactice, filmul oferă posibilități mari pentru a aduce realitatea în sala de curs, pentru a prezenta fenomene și procese dintre cele mai complexe, dintre care unele nu pot fi observate cu ajutorul altor mijloace. Pe lîngă acestea, cunoștințele transmise cu ajutorul filmului devin mult mai accesibile, mai atractive, atrăgînd interesul și curiozitatea elevilor.

O experiență valoroasă în producția de filme didactice a fost înfățișată de delegațiile din Uniunea Sovietică, Republica Democrată Germană și Republica Populară Ungară. În aceste țări există organe speciale care se ocupă cu problema filmului didactic. Așa, de exemplu, în R.P.U. există un institut special pentru filme didactice, în afară de institutul care se ocupă de celelalte materiale didactice ; în Uniunea Sovietică există în cadrul Ministerului Învățămîntului o direcție care răspunde de cineficarea școlilor, iar în cadrul Institutului de material didactic de pe lîngă Academia de științe pedagogice acestei probleme i se dă o mare importanță. În R.D.G., de filmul didactic se ocupă Institutul central de material didactic.

În Uniunea Sovietică s-au produs pînă acum peste 600 de filme didactice pentru școli. În R. P. Ungară se produc anual circa 20 de filme didactice.

Discuțiile în legătură cu filmele didactice s-au axat mai ales în jurul tematicii filmului, în jurul sunetului, colaborării dintre pedagogi, revizori și operatori în realizarea filmului și metodicii folosirii lui în cadrul lecțiilor.

Majoritatea participanților au opinat pentru filmul mut, care lasă posibilitatea profesorului de a-și îndeplini rolul conducător în procesul de învățămînt. Aceasta nu înseamnă că filmul sonor nu trebuie folosit, însă se cere o examinare de la caz la caz, în funcție de tematică, de natura imaginilor care se prezintă. De asemenea, toți participanții au fost de acord că, în procesul de învățămînt, dat fiind durata lecției, cea mai largă întrebuințare o are filmul de scurt metraj. Din filmele de lung metraj se pot decupa anumite secvențe care pot fi folosite la lecții.

Intervențiile care au avut loc în legătură cu filmul didactic au fost însoțite de prezentarea unor filme destul de bine realizate. Amintim unele dintre filmele prezentate de R.D.G., cum ar fi : „Tehnica arcului electric", „Fabricarea sîrmei", „Cum s-au născut albuminele și proteinele" ș.a.

Un larg schimb de experiență s-a realizat și în legătură cu materialul didactic grafic, care deține un loc important în procesul de învățămînt.

Astfel, hărțile și globurile geografice, cu ajutorul cărora este redată imaginea cea mai sugestivă a repartiției fenomenelor geografice în spațiu, prezintă caracteristicile lor, înfățișează teritorii imense, ajută la cunoașterea transformărilor politice și economice ce se petrec în societatea contemporană, constituie mijloace didactice de neînlocuit în predarea geografiei. Ele se folosesc pe scară largă și în predarea istoriei, economiei politice, precum și a botanicii, geografiei, geologiei. Așa cum a reieșit, toate țările socialiste au acumulat o vastă experiență în editarea diferitelor forme de hărți : fizice generale, economice, administrative, politice.

În ultima vreme, unele țări socialiste — Uniunea Sovietică, Republica Socialistă Cehoslovacă și țara noastră — au trecut la elaborarea unor noi tipuri de hărți și anume hărți în relief, care oferă elevilor mult mai mari posibilități intuitive de înțelegere a fenomenelor fizico-geografice, față de hărțile plane, care redau acestea numai prin semne convenționale.

Un referat documentat în această problemă a expus delegația Republicii Socialiste Cehoslovace, însoțindu-l de prezentarea unor modele de asemenea hărți ale raioanelor, regiunilor și ale țării.

Celelalte mijloace intuitive grafice, cum ar fi planșele, tablourile, ilustrațiile, deși pierd din importanța lor față de materialul didactic modern, totuși nu pot lipsi, ci constituie un sprijin prețios la lecțiile de istorie, biologie, geografie, la lecțiile pentru dezvoltarea vorbirii, la literatură, precum și în predarea celorlalte obiecte de învățămînt. Fiecare țară socialistă, așa cum au dovedit discuțiile, deține o largă experiență în legătură cu editarea și folosirea materialului didactic ilustrativ, mai ales că acesta multă vreme, în lipsa altor mijloace mai perfecționate, a fost larg răspîndit în școală.

Întrucît planșele, tablourile, ilustrațiile de toate felurile se vor folosi și pe viitor în procesul predării cunoștințelor, la seminar, participanții la dezbateri — pe baza experienței obținute — au formulat cîteva cerințe pe care trebuie să le îndeplinească aceste materiale didactice. În primul rînd ele trebuie să prezinte procese, fenomene, evenimente, obiecte importante și să scoată în relief esențialul, să redea exactitatea științifică. Culorile care se folosesc să constituie un mijloc de redare a adevărului științific, a realității, nu să înfățișeze palid sau deformat lucrurile; culoarea să îndeplinească deci o funcție didactică.

Asigurarea unei strînse concordanțe a ilustrațiilor din manuale cu celelalte materiale ilustrative a fost apreciată ca o cerință importantă care trebuie avută în vedere în elaborarea planșelor și a tablourilor.

Textele care însoțesc planșa trebuie să fie scurte, scrise cu litere mari, pentru a putea fi citite de la distanță. Anumite întrebări care sînt scrise în legătură cu conținutul au rol de a determina pe elevi să observe activ, să studieze planșa, îi conduc spre înțelegerea ideilor pe care aceasta le exprimă.

În toate țările socialiste are loc o dezvoltare impetuoasă a industriei, a agriculturii și a tuturor ramurilor economiei naționale, pe baza cuceririlor științei și tehnicii înaintate. Pregătirea cadrelor de muncitori și de tehnicieni cu o înaltă calificare constituie una din sarcinile importante care revin școlii. De aceea, în sistemul de învățămînt al țărilor socialiste, școlile profesionale și tehnice ocupă un loc din ce în ce mai important. O dată cu extinderea acestor școli, în vederea ridicării continue a nivelului de pregătire teoretică și practică a elevilor, o atenție tot mai mare se acordă problemelor pedagogice și metodice specifice procesului de învățămînt și instruirii practice din școlile respective.

În această lumină, la seminar s-au purtat vii discuții în legătură cu materialul didactic necesar și specific acestor școli.

În examinarea materialului didactic pentru școlile profesionale și tehnice s-au avut în vedere cele 3 grupe mari de discipline care asigură pregătirea de cultură generală și profesională a viitorilor muncitori și tehnicieni și anume obiectele de cultură generală, obiectele de cultură tehnică și instruirea practică.

De asemenea, un criteriu esențial în stabilirea sortimentelor de material didactic îl constituie specificul meseriilor și modificarea intervenită în conținutul acestora o dată cu progresul tehnic, cu mecanizarea, cu electrificarea și automatizarea proceselor de producție.

Întrucît există un număr foarte mare de meserii în care se instruiesc elevii acestor școli, producerea de material didactic pentru toate meseriile n-ar fi cu putință, deoarece ar costa foarte scump. Concludentă în această privință a fost relatarea delegației cehoslovace care menționa că pentru cele 125 de discipline care se predau în școlile profesionale din această țară ar fi necesare peste 15.000 de sortimente de material didactic. De aceea, în legătură cu elaborarea materialului didactic pentru școlile profesionale și tehnice, s-a conturat concluzia ca acest material să servească mai multe meserii grupate după profilurile de bază și anume: grupa metalurgie, construcții de mașini, electrotehincă și auto, grupa industrializării lemnului, grupa agriculturii, grupa industriei chimice și textile, grupa economică și administrativă.

La fiecare grupă de meserii sînt anumite probleme specifice, anumite cerințe de care trebuie să se țină seama în elaborarea prototipurilor de material didactic. O cerință comună care se impune pentru materialul didactic destinat școlilor profesionale și tehnice este aceea ca el să fie în așa fel confecționat, încît să ajute la dezvoltarea aptitudinilor și la formarea deprinderilor practice legate de meseria în care se instruiesc elevii, iar meseria să fie învățată cu ajutorul acelor materiale cu care elevii vor lucra în producție, deci cu ajutorul unui utilaj modern.

În afară de diferite mașini și utilaje care dețin primul loc în cadrul sortimentelor de material didactic necesar școlilor profesionale și tehnice, se folosesc pe scară largă și celelalte forme și tipuri de material didactic: proiecțiile, materialul grafic, adaptate specificului procesului de învățămînt din aceste școli.

Toate țările socialiste au realizat progrese însemnate în producția de material didactic; au fost create întreprinderi și secții care asigură în măsură tot mai mare nevoile școlilor.

O contribuție însemnată în sporirea sortimentelor de material didactic, care a fost apreciată în discuțiile seminarului, o aduce activitatea creatoare desfășurată de cadrele didactice și de elevi în confecționarea de material didactic prin mijloace proprii.

Construcția de material didactic prin mijloace proprii, cu ajutorul elevilor, are pe lîngă o importanță economică și o mare însemnătate pedagogică, educativă. Pe această cale, așa cum au subliniat mulți vorbitori, elevii își însușesc mai temeinic cunoștințele, învață să le aplice în practică, își formează deprinderi de a lucra, de a corecta și inventa, de a produce obiecte folositoare, ceea ce constituie un mijloc de pregătire a lor pentru viață, pentru muncă.

Confecționarea materialului didactic de către elevi trebuie să se facă în mod organizat, să răspundă cerințelor de ordin pedagogic și științific, obiectele, aparatele pe care ei le construiesc să fie simple, să corespundă programelor de învățămînt.

Participanții la primul seminar pentru materialul didactic au găsit deosebit de util schimbul de experiență realizat în acest important domeniu al învățămîntului și și-au exprimat dorința de a întări și de a dezvolta această colaborare în viitor.

EUGEN BLIDEANU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

STUDIA UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI, series III fasciculus 1, 1961, PSYCHOLOGIA PEDAGOGIA, CLUJ

Cea de-a treia serie a publicaţiei „Studia Universitatis Babeş Bolyai" cuprinde şapte lucrări, cu preocupări variate, menite să elucideze unele aspecte în legătură cu instruirea practică a elevilor, cu probleme de limbaj şi gîndire, de educarea copiilor din şcolile ajutătoare etc.

Culegerea începe cu un interesant articol referitor la metodica studierii procesului de instruire practică, analizînd mai ales problema îmbinării cunoştinţelor teoretice cu activităţile practice şi problema formării deprinderilor de muncă. Articolul se intitulează: „Cu privire la metodica studierii procesului de instruire practică în producţie a elevilor" şi este semnat de *A. Chircev* şi *I. Radu*.

Precizăm că, deşi indicaţiile date de autori privesc mai ales studierea instruirii practice în specialităţile legate de maşini-unelte, ele oferă sugestii şi pentru alte profile profesionale din diferite ramuri de producţie — electro-tehnică, textile, agricultură etc. Cercetările au fost efectuate la două şcoli din Cluj cu instruire în producţie, de către colectivele cadrelor de psihologie şi pedagogie de la Universitatea „Babeş-Bolyai", în colaborare cu Filiala din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice, în anii 1960—1961. Fiind vorba de un experiment pedagogic, cercetătorii au introdus anumite elemente noi în cadrul muncii şcolare, faţă de procesul de învăţămînt obişnuit, în ceea ce priveşte planul de învăţămînt, metodele de muncă, influenţele educative etc. Rezultatele unor astfel de intervenţii au fost apreciate şi înregistrate atît pe parcurs, cît şi la terminarea experimentului, pe baza raportării datelor obţinute în clasele experimentale la cele obţinute în clasele de control. În privinţa pregătirii practice a elevilor, mai ales sub aspectul formării deprinderilor practice de muncă, acestea au fost studiate prin prisma rezultatelor activităţii curente şi pe baza unor probe speciale de control raportate la normele tarifare de muncă.

Pornind de la precizările făcute de mai mulţi psihologi sovietici (E. A. Milerian, V. V. Mistiuk, M. N. Skatkin ş. a.) că formarea deprinderilor practice nu poate fi considerată doar ca o activitate motrică periferică, autorii articolului au cercetat posibilităţile de studiere a *corelaţiei* dintre cunoştinţele teoretice şi activităţile practice ale elevilor. În lucrare este arătat modul de folosire a observaţiei, a chestionarului şi a lecţiei experimentale. Pe bună dreptate se subliniază că *probele de control* care însoţesc lecţiile experimentale nu dezvăluie în mod suficient procesul de gîndire în cursul rezolvării problemelor şi, de aceea, trebuie aplicat *experimentul individual* care dă posibilitatea înregistrării raţionamentelor elevilor.

După cum se ştie, procesul de instruire, în cele mai variate profiluri profesionale, prezintă un aspect de pregătire teoretică

(cunoștințe de tehnologie și desen tehnic) și un aspect de pregătire practică de muncă. Rezultatul acestei pregătiri se concretizează în volumul și calitatea cunoștințelor și într-o serie de deprinderi ca : deprinderea de a citi și înțelege desenele tehnice ; deprinderea de executare a desenului (reprezentarea proiectivă a piesei) ; deprinderea de planificare a operațiilor și a fazelor de lucru și control, a mijloacelor de execuție a acestora, precum și a timpului necesar pentru efectuarea lor ; deprinderea de muncă în producție (deprinderi operaționale, deprinderi de măsurare și autocontrol), care pot fi determinate, în mod obiectiv, din punctul de vedere al nivelului lor de dezvoltare, într-o anumită etapă a instruirii practice.

Studierea acestor deprinderi reclamă elaborarea unui sistem de probe care să permită analiza procesului de formare și de determinare a nivelului lor de dezvoltare. Lucrarea prezintă astfel de probe, menționînd că ele au fost alcătuite în așa fel încît, aplicîndu-le, să dezvăluie atît componența intelectuală, cît și cea motrică a deprinderilor studiate. S-au aplicat în acest scop :

1) probe de citire a desenelor tehnice ; 2) probe de executare a schițelor desenelor ; 3) probe de alcătuire a fișei tehnologice ; 4) probe practice propriu-zise.

Profesorii, inginerii, instructorii de practică și în general toți cei antrenați în munca de căutare și cristalizare a celor mai bune forme, căi și mijloace de legare a școlii de producție, găsesc în cercetările lui A. Chircev și I. Radu un început de rezolvare a cîtorva dintre problemele cele mai actuale ale școlii noastre.

B. Zörgö și *M. Farkas*, autorii articolului „Despre raportul dintre tehnica citirii și înțelegerea textului", pornind de la rezultatele unor experimente referitoare la dezvoltarea proceselor de gîndire, au studiat cele două componente ale deprinderii cititului — tehnica citirii și înțelegerea textului. În articolul de față sînt comunicate rezultatele cercetărilor lor. Printr-o serie de sondaje s-a ajuns la concluzia că aceste componente ale deprinderii citirii nu sînt independente, ci se manifestă într-o strînsă *interacțiune*. Această interacțiune se realizează în funcție de gradul de dezvoltare a deprinderii citirii și de orientarea momentană sau relativ stabilă a persoanei. La elevii din clasele mici (cl. a III-a și a IV-a), deprinderea citirii nefiind suficient de *automatizată*, transpunerea textului scris în limbaj oral necesită o orientare mai accentuată către aspectul *tehnic* al citirii. În clasele mari, felul orientării către cele două aspecte ale citirii, la anumiți indivizi, poate avea un caracter relativ stabil.

Autorul subliniază că nu este suficientă dezvoltarea deprinderii de citire doar sub aspectul ei tehnic. Învățătorul sau profesorul trebuie să se preocupe să dezvolte la elevi și posibilitatea de a desprinde *semnificațiile, legăturile logice* din materialul citit, — înțelegerea textului ușurînd, la rîndul ei, citirea corectă și cursivă. În legătură cu expresivitatea citirii și intonația justă, autorii ajung la concluzia că ea este, pe de o parte, rezultatul dezvoltării *ambelor* aspecte ale deprinderii citirii, iar pe de altă parte, este o condiție a *înțelegerii* depline a textului citit.

Cercetările lui B. Zörgö și M. Farkaș ridică interesante probleme pentru cercetarea psiho-pedagogică ca : descoperirea cauzelor care determină, uneori, slaba dezvoltare a deprinderii citirii la elevi ; mijloacele care pot fi folosite cu succes în vederea ajutorării școlarului mic spre a face eficientă însușirea de cunoștințe pe calea limbajului scris ; problema dacă ar fi vorba de o contribuție a particularităților de tip și a aptitudinilor elevilor în formarea și dezvoltarea deprinderii de citit ș.a.

Într-un alt studiu, cuprins în această culegere intitulat : „Unele particularități ale sistemelor asociative verbale formate

în limba romînă la studenți cu limba maternă maghiară", *Katalin Fodor* s-a ocupat de găsirea particularităților *sistemelor verbale* formate într-o altă limbă decît cea maternă, prin compararea sistemelor verbale formate în limba maghiară cu cele din limba romînă, la studenți cu limba maternă maghiară. Atît în recoltarea cît și în interpretarea datelor, autorul a ținut seama de nivelul de stăpînire a celei de-a doua limbi, selecționînd subiecții dintre aceia pentru care aceasta a devenit un mijloc de comunicare și de însușire a cunoștințelor.

Ca metodă de cercetare a fost folosită o variantă a asociației libere și continue — subiecții au fost invitați să scrie timp de 20 de secunde toate cuvintele evocate de stimulii verbali prezentați. Drept stimuli verbali au fost folosite 10 substantive cunoscute de subiecți — în mare parte, exprimînd noțiuni generale.

Ținînd seama de dinamica procesului de asociere și de particularitățile distribuției după frecvență a răspunsurilor scrise, autorul a ajuns la următoarele concluzii:

Procesul de asociere este mai încet și mai inert chiar și la acel nivel de cunoaștere a limbii a doua, cînd aceasta începe să îndeplinească, într-o oarecare măsură, funcția de comunicare și însușire a cunoștințelor.

„Transferul semantic" al sistemelor verbale formate în limba maternă este influențat în mod complex de faptul că procesul de asociere se desfășoară în altă limbă. La rîndul său, limba a doua influențează, lărgind sau limitînd, sfera asociațiilor, comparativ cu situația existentă în limba maternă.

Pentru nivelul cunoașterii limbii a doua de către subiecții cu care s-au făcut experimentele este caracteristică, în primul rînd, limitarea subiectivă a sferei asociațiilor făcute.

Mariana Roșca subliniază importanța cercetării raportului dintre mobilitate și diferitele procese sau funcții de gîndire, considerînd că nu este lipsit de interes nici aspectul invers al acestei relații, în studiul „Raportul dintre activitatea de generalizare și mobilitatea gîndirii la copiii normali și întîrziați mintal".

Cercetarea s-a efectuat pe bază de *experiment*, folosindu-se 18 probe, în care au fost prezentate perechi de cutii, subiecții avînd posibilitatea să se conducă în activitatea lor de generalizare, de stabilire a elementului comun tuturor cutiilor, după o multiplicitate de indicii.

Trebuind să motiveze reacțiile, s-a observat, din relatările copiilor, că *stabilirea* generalului este *precedată* de formularea uneia sau mai multor ipoteze, din care se elimină apoi ceea ce este infirmat de practică. *Inerția gîndirii*, capacitatea redusă de a renunța la ipotezele greșite, *se repercutează* negativ asupra activității de *generalizare*. Acest fenomen se întîlnește atît la copiii întîrziați mintal, cît și la copiii normali, însă, între ei există simțitoare diferențe. Astfel, la 92% dintre elevii cl. I și a II-a și la 50% dintre elevii cl. a III-a a școlii ajutătoare, criteriul de culoare, formă sau mărime, amintit drept cauză a reacției în primele probe, se menține pînă la sfîrșit, în ciuda nereușitelor repetate și a faptului că cele două categorii de stimulenți erau identice sub aceste aspecte în ultimele probe. La elevii normali din cl. I, fenomenul a apărut cu o frecvență de 25%, iar la cei din cl. a III-a, frecvența a fost de 21%.

În rezultatele experimentelor prezentate în lucrarea de față apar și alte diferențe între copiii întîrziați mintal și cei normali: relatările verbale ale copiilor *întîrziați* mintal au un *caracter stereotip*, ei întîmpină dificultăți în actualizarea noțiunii de gen ș.a.

Intensificarea influenței educative a lucrărilor practice îndeplinite de elevi, problemă de mare importanță și actualitate, este pusă în discuție de *D. Salade* și

R. Codreanu, în studiul intitulat „Unele aspecte educative ale instruirii în producție".

După o perioadă de observații în care autorii au urmărit felul cum se încadrează elevii în munca de atelier, conduita lor la lucrările practice, atitudinea față de obiectele de învățămînt (în special tehnologia), față de maiștri etc. s-a trecut la cercetarea mai adîncă a *opiniei* elevilor față de lucrările practice, a *dorințelor* și *preferințelor* lor profesionale și a convingerii lor în legătură cu utilitatea muncii pe care o desfășoară. Autorii s-au ocupat îndeosebi de următoarele probleme:

1. Înțelegerea necesității și utilității sociale a muncii de către elevi.

2. Prețuirea muncii fizice și orientarea elevilor către muncile productive.

3. Atitudinea critică față de munca proprie și față de munca celorlalți.

Datele înfățișate arată că munca productivă, bine *organizată* și *condusă*, exercită o influență multilaterală asupra elevului, răsfrîngîndu-se și asupra conduitei și asupra conștiinței sale. O astfel de influență nu apare însă de la sine, ci este necesară organizarea unor acțiuni de ordin educativ care să orienteze pe drumul dorit personalitatea elevului. Acțiunile întreprinse în acest scop trebuie să fie organizate într-un *sistem* de durată, care să fie în permanență *întărit* și *lărgit* în conținut.

Lucrarea lui D. Salade și R. Codreanu atrage atenția asupra unei probleme deosebit de importante, însă puțin studiată. Munca trebuie să ajute pe elevi nu numai la însușirea unor deprinderi practice, ci și la *cunoașterea* și *trăirea* pulsului vieții sociale, la *închegarea* colectivului de elevi și la legarea acestuia de colectivele muncitorești din întreprinderi și de pe ogoare, la apropierea școlii de viață.

Tot pe linia studierii influențelor educative se situează și lucrarea lui *Nogy Karoly* și *Ferenczi Gyula*, scrisă în limba maghiară și însoțită de un rezumat în limba romînă, „A perspektivikus vonalak rendszere a közösségi tevékenységre mozgósitás belsö *tenyezöje*" („Sistemul liniilor de perspectivă— factor interior al mobilizării activității colective"). După cum arată autorii, încă de la începutul lucrării, materialul prezentat în acest studiu reprezintă o parte dintr-o lucrare mai vastă în care este înfățișată experiența organizării colectivului de copii. Cercetarea este planificată pe timp de 4—5 ani și se desfășoară în două etape. În prima etapă, de 6 luni, s-a planificat controlul prealabil al planului experimental, din punct de vedere organizatoric și închegarea, din 30—40 copii, a unui *nucleu* al colectivului. În etapa a doua, planificată pe timp de 4 ani, s-a prevăzut organizarea activității colective a 130—140 copii, *lărgirea nucleului* și transformarea lui într-un *activ* al colectivului. Tot în această etapă s-a prevăzut și închegarea colectivelor *primare*, crearea organelor de autoconducere și atragerea acestora în mod treptat în conducerea reală a colectivului.

Studiul publicat în culegerea de față se limitează la cercetarea problemei perspectivelor ca factor interior al mobilizării pentru activitatea colectivă. Se tratează despre alegerea perspectivelor și despre modul în care trebuie transformate perspectivele alese de pedagog în perspective ale copiilor.

În ultima parte a culegerii recenzate, la capitolul „Metode experimentale", este prezentat articolul intitulat „Dispozitiv pentru înregistrarea pilirii manuale", aparținînd *Ing. Gh. Secară* și *E. Țigăra*.

Dispozitivul de înregistrare a pilirii manuale este utilizat la catedra de psihologie a Universității „Babeș-Bolyai" pentru studiul formării deprinderilor de muncă la elevii din cl. a VIII-a cu instruire în producție. El este alcătuit din două părți distincte: aparatul de pilire și sistemul de înregistrare. Aparatul de pilire manuală se compune din mai multe elemente: pe o placă-suport de formă pătrată este fixat un bloc de metal prismatic cu patru ghidaje verticale (canale cilindrice); în aceste ghi-

daje se introduce piesa de prelucrat care este secționată — după axele de simetrie — în patru segmente independente ce se încheie cu un contur de formă circulară sau pătrată. Segmentele piesei se sprijină pe cîte patru sisteme de pîrghii care servesc la transmiterea mișcării acestora la patru tambururi traductoare.

Forța de apăsare aplicată pe suprafața piesei de prelucrat prin pilire provoacă deplasări verticale ale fiecăruia din segmentele ei. Aceste deplasări se transmit prin intermediul axului și al sistemului de pîrghii la membrana elastică a tamburului, pe care o deformează proporțional cu variațiile de presiune care intervin în timpul pilirii. La rîndul ei, membrana provoacă prin deformare variațiile de presiune ale aerului din camera tamburului, de unde acestea se transmit prin conducta de aer la sistemul de înregistrare. Pentru înregistrare se folosește un chimograf electric cu 36 viteze. Inscrierea se face cu ajutorul a patru tambururi Marey fixate pe tija chimografului, care sînt legate cu buturi de cauciuc la conductele de aer ale aparatului de pilire. Înscrierea se face pe o hîrtie lucioasă înnegrită cu negru de fum.

Lectura lucrărilor cuprinse în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", series III, fasciculus 1, 1961, ne determină să apreciem că autorii s-au străduit, și în mare măsură au izbutit, să pună știința psihologiei și pedagogiei în slujba problemelor celor mai actuale ale practicii, lucru care reiese atît din orientarea tematică a cercetărilor, cît și din modul în care au fost realizate.

PETRE PUFAN

„CONTRIBUȚII LA ISTORIA DEZVOLTĂRII UNIVERSITĂȚII DIN IAȘI 1860—1960"

(București, 1960, vol. I 332 p., vol. II 394 p.)

Implinirea în 1960 a unui secol de la înființarea Universității din Iași — cea mai veche din țara noastră — a constituit prilejul în vederea căruia un colectiv de cadre didactice a dat la iveală lucrarea cu titlul de mai sus, în două volume. Ea este, în același timp, omagiul adus de cadrele didactice ale universității ieșene la sărbătorirea centenarului acestei universități.

Contribuțiile la istoria Universității din Iași se împletesc cu înfăptuirile epocale din țara noastră săvîrșite de poporul romîn pe drumul nesfîrșit al progresului.

Înființarea Universității ieșene s-a petrecut abia la un an după unirea într un singur stat a celor două principate, Moldova și Țară Românească, și poate fi considerată chiar ca un fruct, pe plan cultural, al Unirii de la 1859.

In tot acest secol de frămîntări pentru progres, universitatea ieșeană a fost prezentă prin contribuția sa remarcabilă în domeniul științei, artei și tehnicii. Fără îndoială că, prin aceasta, universitatea ieșeană și-a adus modesta sa contribuție și la sporirea tezaurului de cunoștințe al omenirii.

Scopul „Contribuțiilor" este modest, după însăși expresia autorilor lucrării: să „schițeze" condițiile în care s-a întemeiat și s-a dezvoltat Universitatea din Iași, greutățile pe care le-a întîmpinat și rezultatele pe care le-a obținut.

Universitatea din Iași s-a născut și s-a dezvoltat în condițiile social-istorice ale vremii, datorită setei de cultură mai înaltă a poporului și devotamentului oamenilor progresiști, care au înțeles rolul științei și al culturii, în genere, în dezvoltarea poporului romîn. Conducătorii statului burghezo-moșieresc, fiind interesați în limitarea maximă a accesului la învățătură și cultură al maselor, au deschis porțile celui mai înalt așezămînt de cultură din țară, universitatea, cu preferință pentru fiii claselor stăpînitoare.

Fiii clasei muncitoare și ai țărănimii au început să cunoască și să simtă bucuria satisfacerii dorinței de învățătură și de cultură mai înaltă abia o dată cu instaurarea regimului de democrație populară din țara noastră.

După cum spun autorii lucrării, pentru o mai bună înțelegere a împrejurărilor în care a fost înființată Universitatea ieșeană, a fost nevoie de o prezentare prealabilă a situației învățămîntului din perioada precedentă. Este clar pentru oricine că universitatea nu putea să apară „în gol", că, prin urmare, trebuie să fi existat o organizare școlară, care să-i fi servit de temelie și în care „viitorii studenți să fi putut primi cunoștințele pe care să se poată dezvolta învățămîntul superior."

Din nefericire, încercările de promovare a învățăturii în mase și a unei culturi

mai înalte pe drumul luminării poporului n-au avut totdeauna o continuitate, cum ar fi fost firesc. Volumul I al lucrării prezintă asemenea încercări care constituie, totuși, condiții premergătoare întemeierii Universității ieșene.

La asemenea încercări se referă studiile: Învățămîntul în Moldova în sec. XV—XVIII, de *C. Cihodaru;* Învățămîntul în limba națională pînă la 1860 de *V. Popovici;* Universitatea din Iași de la 1860 pînă la 1918 de *D. Berlescu;* Universitatea din Iași de la 1918 pînă la 1944 de *Janeta Benditer* și Universitatea din Iași între anii 1944 și 1960 de *I. Grămadă.*

In volumul al II-lea se scoate în evidență contribuția foștilor și actualilor profesori ai Universității ieșene, pe grupe de discipline științifice — realiste, umaniste și tehnice — în ordinea articolelor scrise de următorii autori: Dezvoltarea matematicii de *Ilie Popa;* a științelor fizice, de *C. Mihul, T. Vescan, M. Calinicenco;* a chimiei, de *Magda Petrovanu;* a mineralogiei, de *M. Savul* și *O. Nichita;* a geologiei și paleontologiei, de *N. Macarovici;* a botanicii, de *C. Papp* și *El. Jeanrenaud;* a zoologiei, de *M. Constantinescu, F. Cirdei, P. Borcea;* a morfologiei animale, de *Olga Necrasov, Gh. Hasan;* a fiziologiei animale de *P. Jitariu;* a geografiei, de *I. Gugiuman;* a istoriei naturale, de *N. Macarovici;* a științelor istorice, de *J. Benditer, D. Berlescu, C. Cihodaru, M. Petrescu-Dîmbovița, V. Popovici;* a învățămîntului filozofic, de *I. Davidsohn;* a economiei politice, de *N. Stoica;* Studiul limbii romîne, de *V. Arvinte;* literatura romînă (1860—1948) de *Gh. Agavriloaiei;* literatura romînă (1948—1960), de *Al. Dima* și *I. Tiba;* învățămîntul limbilor clasice, de *Th. Simenschy, O. Tcaciuc;* filologia slavă, de *Al. Zacordonet;* învățămîntul limbii franceze, de *N. I. Popa, A. Jeanrenaud;* învățămîntul limbii germane, de *C. Andriescu;* științele juridice, de *N. Țatomir, B. Braunștein, V. Negru, I. Iavorschi, P. Demetrescu, Gr. Teodoru, I. Benditer, M. Jacotă, S. Ciurea;* învățămîntul medical, de *V. Rîșcanu, G. Năstase, L. Wasserman* și *G. Crețeanu;* învățămîntul tehnic, de *C. Calistru, I.Curievici, T. Farcaș, D. Mangeron* și științele agronomice, de *C. Pîntea, C. Sandu-Ville, E. Roșu, Vl. Gheorghiu, C. Nicolicioiu.*

In cadrul fiecărei specialități expuse în volumul II se prezintă și cîțiva dintre profesorii care au contribuit în mai mare măsură la progresul disciplinelor respective și la dezvoltarea Universității ieșene.

Astfel, *O. Mayer* prezintă pe profesorul Alexandru Myller; *St. Procopiu* îl prezintă pe *Dragomir Hurmuzescu; Cr. Simionescu* și *C. Calistru,* pe P. Poni; *E. Papafil,* pe P. Bogdan; *Cr. Simionescu,* pe Radu Cernătescu; *M. Savul,* pe Gr. Cobălcescu; *M. Constantinescu* și *S. Cărăușu,* pe prof. Ion Borcea; *Olga Necrasov,* pe Paul Bujor; *J. Benditer,* pe Al. D. Xenopol; *D. Gafițeanu,* pe Alex. Philippide; *C. Istrate,* pe Iorgu Iordan; *Al. Dima,* pe G. Ibrăileanu și *V. V. Mîrza,* pe C. I. Parhon. Volumele sînt documentate cu lucrările profesorilor prezentați însoțite de portretele respective.

Autorii lucrării semnalează și dificultățile întîmpinate în realizarea ei: faptul că au avut în față un teren în cea mai mare parte necercetat, că au lipsit lucrări privitoare la istoria învățămîntului din țara noastră și la numeroasele fenomene de istorie culturală rămase încă neclarificate. Singurul izvor prețios, care a stat la îndemîna autorilor lucrării, a fost arhiva Universității ieșene, dar nici aceasta nu este completă; multe acte s-au pierdut în decursul vremii. Fără îndoială că acestea sînt lipsuri cărora va trebui să li se pună capăt.

Să sperăm că o *Istorie a pedagogiei românești*, care intră în preocupările Institutului de științe pedagogice, va izbuti să le înlăture.

După însăși mărturisirea autorilor, lucrarea nu epuizează prezentarea activității Universității ieșene și mai ales a influenței ei în dezvoltarea culturii românești.

Pentru o adîncire a cercetărilor și pentru o prezentare mai sistematică a rezultatelor acestora a lipsit și timpul necesar. În perspectiva viitorului se poate face o planificare a acestor cercetări, așa încît să poată fi elucidate toate problemele ridicate de valorificarea deplină a trecutului învățămîntului și a gîndirii pedagogice din țara noastră.

Condițiile optime create de regimul de democrație populară din R.P.R. pentru cercetările științifice și îndrumările date de Congresul al III-lea al P.M.R. cu privire specială la domeniul științelor sociale vor fi folosite din plin pentru a epuiza problemele ridicate de justa valorificare a moștenirii culturale din țara noastră.

În ce privește titlul lucrării, poate că ar fi suficient să se spună „Contribuții la *istoria* universității din Iași", sau la *dezvoltarea* ei, întrucît între conținutul noțiunilor de *istorie* și *dezvoltare* este o interferență.

Lucrarea — chiar cu scopul modest, arătat de autori, de a fi numai o „schițare" a condițiilor în care s-a întemeiat și s-a dezvoltat universitatea din Iași, — are o deosebit de mare valoare prin faptul că înfățișează o parte — cel puțin — din trecutul cultural al poporului român.

Alte lucrări asemănătoare apărute pînă acum (Istoricul Universității din Cluj) sau care vor apare (de ex. Istoricul Universității din București) vor aduce contribuții importante la cunoașterea dezvoltării culturii poporului român.

În fața cercetătorilor științifici stă sarcina de a studia cu grijă deosebită trecutul poporului român și de a-l valorifca, preluînd în mod critic tot ce a fost înaintat, progresist.

Lucrarea „Contribuții la istoria Universității din Iași" poate servi, totodată, ca un îndemn în plus pentru ca și alte instituții de învățămînt superior, școli medii de cultură generală și chiar școli de opt ani să-și alcătuiască monografiile respective, în spiritul instrucțiunilor date de Ministerul Învățămîntului.

Prof. IOSIF I. GABREA

CĂRŢI NOI IN BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ *

1. V. I. LENIN I PROBLEMI NARODNOGO OBRAZOVANIIA. Pod redacţiei N. K. Goncearova i I. F. Koroleva. Moskva, Izd-vo A.P.N. RSFSR, 1961, 370 p. 1 f. portr. (A. P.N. RSFSR) (V. I. Lenin şi problemele învăţământului public.)

II 24083

PEDAGOGIE GENERALĂ

2. AKTIVIZAŢIIA UCEBNO-VOSPITATELNOGO PROŢESSA V ŞKOLE. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 232 p.
(Activizarea procesului instructiv-educativ în şcoală).

II 24140

3. Az óvodai bábjáték és módszertana. Az óvonőképző intézetek számára. Második kiadás. Budapest, Tankönyvkiadó, 1961, 160 p.
(Metodica jocului cu marionete în grădiniţele de copii).

III 23573

4. BINNICENKO, I. A. — *Vospitatelnaia rabota v klassah s proizvodstvennim obuceniem.* (Iz opîta rabotî şkol Ukrainskoi S.S.R.). Moskva, Ucipedghiz, 1961, 100 p. (Munca educativă în clasele cu instruire în producţie). (Din experienţa în muncă a şcolilor din R.S.S. Ucraineană).

II 24082

5. BONDAREVSKAIA, T. N. — *Pedagoghiceskii takt.* Moskva, Ucipedghiz 1961, 80 p. (Tactul pedagogic).

II 24139

6. BORKOV, A. S. — *Voprosi metodiki i istorii gheografii* (Izbrannie rabotî) Moskva, Izd.-vo APN. RSFSR, 1961, 264 p. (APN, RSFSR. Trudî deistvitelnîh cilenov Akademii.)
(Probleme de metodică şi istorie a geografiei).

II 24129

7. CARDOZIER, V. R. — *Inservice Education of Teachers of Vocational agriculture.* Criteria for evaluating statewide programs Washington, United States Government

*) Cărţile menţionate în această bibliografie pot fi consultate la Biblioteca centrală pedagogică. Biblioteca respectivă asigură cadrelor didactice consultarea fondurilor sale atît în sălile de lectură, cît şi prin împrumut. Cadrele didactice din provincie pot împrumuta cărţile necesare la cererea şcolii unde funcţionează (adresă oficială semnată de director).

Printing Office, 1959, 54 p. (U. S. Department of Healt, Education and Welfare. Vocational Division Bulletin nr. 277 Agricultural Series nr. 73).
(Pregătirea practică a profesorilor de la școlile profesionale de agricultură).
III 23591

8. *Culegere de texte pentru munca dirigintelui.* Lucrare elaborată de A. Hasgan, P. Popescu, I. Roman, G. Văideanu — Buc. ESDP, 1961, 324 p. + 1 f. pl.
II 24321

9. CZIMER LASZLÓ. — *Az általanos iskolai gyakorlati, foglalkozás tanitásának módszertana. Kézirat.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1961, 320 p. (Allami pedagogiai föiskola).
(Metodica lucrărilor practice în școala generală de 8 ani).
III 23570

10. DANILOVA, E. F. — *Kak pomoci uceașcimsea nahodit put k reșeniiu gheometriceskih zadaci. 2-e ispravlennoe i dopolnennoe izdanie.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 144 p.
(Cum să ajutăm pe elevi să găsească calea spre rezolvarea problemelor de geometrie).
II 24154

11. DIHTEAREV, V. Ia. — *Roditeleam o detskom turizme.* Moskva, Izd-vo A.P.N. RSFSR, 1961, 56 p. (APN, RSFSR, Knighi dlea roditelei).
(Părinților despre turismul copiilor).
II 24153

12. DILEVA — *Kazanskaia, A. A. i Arnold, N. V.* — Ekrannîe posobiia na urokah russkogo iazîka v nacealnoi școle. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 168 p.
(Filmele la lecțiile de limba rusă).
II 24331

13. DROZDOV, L. N. — *Soveti pioneram i școlnikam po selskomu xoziaistvu.* Mosvka, Detghiz, 1962, 160 p. (Bibliotecika pionera „Znai i umei").
(Sfaturi pentru pionieri și școlari cu privire la agricultură).
II 24073

14. *Esteticeskoe vospitanie v professe prepodavaniia biologhii,* Pod redakției V. M. Korsunskoi. Moskva, APN, RSFSR, 1961, 100 p. (APN, RSFSR. Institut vecernih (smennîh) i zaocinih srednîh școl. Pedagoghiceskie citeniia).
(Educația estetică în procesul predării biologiei).
II 24156

15. *Esteticeskoe vospitanie v școle-internate* (Nekotorie formi vneklassnîh zaneatii v nacealnîh klassah). Sbornik statei pod redakției O. A. Apraksinoi. Moskva, APN, RSFSR, 1961, 112 p. (APN, RSFSR, Institut hudojestvennogo vospitaniia. Biblioteka școl-internatov).
(Educația estetică în școala internat) (Unele forme ale activității în afara clasei în școala elementară) (Culegere de articole).
II 24157

16. FAKLYA JOLÁN — *A gyakorlati foglazokozások tanitasa az általanos iskolában.* VI kötet Háztartási gyakorlatok. Kézirat. Budapest, f. e., 1961, 136 p.
(Predarea cunoștințelor practice în școala generală de 8 ani. Practica în gospodărie).
III 23576

17. GLORIOZOV, P. A. KLEȘCEVA E. P. — *Metodika prepodavaniia himii v vostmiletnei șkole.* (VII klass). Moskva, Izd.-vo, APN, RSFSR, 1961, 300 p. APN, RSFSR, 1961, 300 p. (APN, RSFSR. Pedagoghiceskaia biblioteka ucitelea).
(Metodica de predare a chimiei în școala de 8 ani).
II 24152

18. GOIAN, Gh. — *Baza logică a predării și a însușirii terminologiei științifice.* Buc. ESDP, 1961, 232 p.
II 23646

19. GROMOV, A. P. — *Diafilmi i kino na urokah matematiki v srednei șkole.* Posobie dlea ucitelei. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 96 p.
(Diafilme și filme la lecțile de matematică în școala medie).
II 24151

20. *Handbook for Reacreation.* Washington, Children's Bureau Publication nr. 231 — Revised 1959, 1960, 150 p. (U. S. Department of Health, Education and Welfare).
(Manual pentru recreații).
III 23581

21. KREIDLIN, F. G. — *Ustnie kontrolnie raboti po matematike dlea VIII—X klassov.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 64 p.
(Lucrări orale de control la matematică pentru clasele VIII—X).
II 24292

22. JUDNEVA E. I. — *Trudovoe politehniceskoe obucenie școlnikov. (1918—1920).* Pod redakției S. M. Șabalova. Izd. — vo Moskovskogo Universiteta, 1961, 136 p.
(Instrucția politehnică prin muncă a elevilor).
II 24298

23. JURAVLEV, V. I. — *Domașnie zaneatiia v șkole-internate.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 120 p.
(Temele pentru acasă în școala internat).
II 24148

24. *Kommunisticeskoe vospitanie i sovremennaia literatura dlea detei i iunoșestva.* Moskva, Detghiz, 1961, 340 p. Dom detskoi knighi.
(Educația comunistă și literatura contemporană pentru copii și tineret).
II 24314

25. KRUTEȚKI, V. A., LUKIN, N. S. — *Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți.* Buc. ESDP, 1961, 248 p.
II 23852

26. LEUȘINA A. M. — *Obucenie șcetu v detskom sadu. Izdanie vtoroe.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 151 p.
(Învățarea numărării în grădinița de copii).
II 24136

27. MARKOVA, T. A. — *Priuceaite malenkih detei k domașnomu trudu.* Moskva, Izd. - vo APN, RSFSR, 1961, 56 p. (APN, RSFSR, Kniga dlea roditelei).
(Deprindeți pe copiii mici cu munca gospodărească).
II 24076

28. MARTINOVA, K. E. — *Metodika zapisei i zarisovok na urokah fiziki.* (Posobie dlea ucitelea). Moskva, Ucipedghiz, 1961, 120 p.
(Metodica insemnărilor și schițelor la lecțiile de fizică. Manual pentru profesori).
II 24075

29. MIHAILOVA, L. I., SOLOVIEVA, O. I. i CEȘEVA S. I. — *Prazdniki v detskom sadu. Vtoroe izdanie ispravlennoe.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 112 p.
(Serbări în grădinița de copii. Ediția a 2-a).
II 12848 B.

30. NELIUBIN, N. D. i KACEANOV I. A. — *Iz opita trudovogo vospitaniia v vosmiletnei șkole.* (Naucino-prakticeskaia konferențiia ucitelei Sverdlovskoi oblasti). Pod redakției L. I. Novikovoi. Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 112 p. (APN, RSFSR, Institut teorii i istorii pedagoghiki. Pedagoghiceskie citeniia).
(Din experiența educației prin muncă în școala de 8 ani. Conferință științifico-practică a cadrelor didactice din regiunea Sverdlovsk).
II 24147

31. ORLOVA, A. M. — *Usvoenie sintakticeskih poneatii uceașcimisea* (Ocerki). Moskva, Izd-vo, APN, RSFSR, 1961, 324 p. APN, RSFSR, Institut psihologhii).
(Însușirea noțiunilor de sintaxă de către elevi. Studii).
II 24115

32. OSTROVSKAIA L. F. i TATISCEVA, E. D. — *Nravstvennoe vospitanie ve detskom sadu.* Iz opîta rabotî detskih sadov g. Moskvî. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 120 p.
(Educația morală în grădinițele de copii).
II 24294

33. POPOV A. A. — *Șkola rabocei molodeji i ee osobennosti.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 208 p.
(Școala pentru tineretul muncitoresc și particularitățile ei).
II 24317

34. POPOVA, N. S. — *Didakticeskii material po arifmetike dlea III-klassa.* Posobie dlea ucitelei. Izdanie cetvertoe ispravlennoe. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 152 p.
(Material didactic la aritmetică pentru clasa a III-a. Manual pentru profesori).
II 24079

35. *Probleme ale educației ateiste în școală.* (Din experiența unor profesori din regiunea Gorki). Culegere de articole apărută sub redacția lui N. V. Skvorțov. Traducere Checicheș. Laurențiu. Buc. ESDP, 1962, 116 p.
II 24072

36. *Probleme ale învățămîntului preșcolar.* Culegere de articole. Traducere din limba rusă: Elena Ionescu și Virginia Manasia. Buc. ESDP, 1962, 276 p.
II 24071

37. *Rukovodstvo ucebno-vospitatelnoi rabotoi v vosmiletnei șkole.* Pod redakției M. I. Kondakova i N. I. Soțerdotova. Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, Institut teorii i istorii pedagoghiki.
(Conducerea muncii instructiv-educative în școala de 8 ani).
II 24145

38. SERGHENKOV, A. A. — *Himiia v șkole i v jizni.* Sbornik statei ob opîte rabotî ucitelei po soedineniiu obuceniia s proizvoditelnîm trudom uceascihsea. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 176 p.
(Chimia în școală și în viață. Culegere de articole despre experiența cadrelor didactice în legarea învățămîntului de munca productivă a elevilor).
II 24322

39. SEVEREANOV, A. A. — *Proizvodstvennoe obucenie v srednei șkole. Profesii slesar tokar po metalu. Metodiceskoe posobie dlea prepodavatelei spețialnih predmetov i instructorov proizvodstvennogo obuceniia.* Pod redakției M. A. Jideleva Moskva,

Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 256 p. APN, RSFSR, Institut proizvodstvennogo obuceniia. Biblioteka Politehniceskogo obuceniia. (Instruirea în producție în școala medie. Profesiile de lăcătuș și strungar în metal. Îndrumări metodice pentru profesorii de specialitate și maiștrii pentru instruirea în producție.)

II 24323

40. SOROKINA, A. I. — *Doșkolnaia pedagoghika. Ucebnik dlea doșkolnih pedagoghiceskih ucilișci.* Izdanie tretie. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 340 p.
(Pedagogia preșcolară. Manual pentru școlile pedagogice de educatoare).

II 18987 B

41. TAGORE, R. — *Articole despre educație și învățămînt.* Traducere după versiunea rusă. Buc. ESDP, 1961, 156 p. + 1 f. portr.

II 23833

42. *Trudovoe vospitanie i proizvedstvennoe obucenie școlnikov,* Pod redakției O. F. Fedorovoi, Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR. 1961, 108 p. (APN, RSFSR, Institut vecernih (smennih) i zaocinih srednih școl. Pedagoghiceskie citeniia).
(Educația prin muncă și instrucția în producție a școlarilor. Sub redacția O. F. Fedorova).

II 24085

43. VERETENNIKOVA, S. A. — *Metodika oznakomleniia detei s prirodoi. Ucebnoe posobie dlea doșkolnih pedagoghiceskih ucilșci. Izdanie vtoroe.* Moskva, Ucipedghiz, 1961, 176 p.
(Metodica inițierii copiilor în cunoașterea naturii. Manual pentru școlile pedagogice de educatoare. Ed. 2-a).

II 24092

44. VOLIKOVA, T. V. — *Rejim dnea v jizni școlnika.* Pod redakției I. F. Svadkovskogo. Moskva, APN, RSFSR, 1961, 102 p. (APN, RSFSR. Knighi dlea roditelei).
(Regimul zilei în viața școlarului).

II 24293

45. *Voprosî metodiki prepodavaniia literaturi v școle.* Sbornik statei. Pod redakției N. I. Kudreașeva. Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 552 p. (APN, RSFSR, Institut obșcego i politehniceskogo obrazovaniia).
(Probleme de metodica predării literaturii în școală. Culegere de articole sub redacția N. I. Kudreașev).

II 24100

46. *Voprosî prepodavaniia matematiki v srednei școle.* Sbornik statei. Pod redakției P. V. Stratilatova. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 288 p.
(Probleme de predarea matematicii în școala medie. Culegere de articole sub redacția P. V. Stratilatov).

II 24091

47. *Vospitatelnaia rabota s uceașcimisea I—IV klassov.* Posobie dlea ucitelei i rukovoditelei ucebno-vospitatelnoi rabotî v naceal'nih klassah școlî. Pod redakției V. G. Iakovleva. Moskva, APN, RSFSR, 1961, 424 p. APN, RSFSR, Institut teorii i istorii pedagoghiki.
(Munca educativă cu elevii claselor I—IV. Manual pentru învățătorii și conducătorii muncii instructiv-educative în clasele I—IV. Sub redacția V. G. Iakovlev).

II 24327

48. ZAVITAEV, P. A. — *Oborudovanie zaneatii po izuceniiu prirodi v I—IV Klassah.* Posobie dlea ucitelea. Izdanie șestoe dopolnennoe i pererabotannoe. Moskva, Uciped-ghiz, 1961, 206 p.
(Folosirea materialului didactic la lecțiile de studiere a naturii în clasele I—IV. Manual pentru profesori, ediția 6-a).

II 24110

ISTORIA PEDAGOGIEI

49. BLONSKI, P. P. — *Izbrannie pedagoghiceskie proizvedeniia.* Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 696 p. (APN, RSFSR, Institut teorii i istorii pedagoghiki).
(Opere pedagogice alese).

II 24103

50. BOBROVNIKOVA, V. K. — *Pedagoghiceskie idei i deiatelnost M. V. Lomonosova.* Pod obșcei redakției I. K. Goncearova. Moskva, Isd.-vo APN, RSFSR, 1961, 182 p. (APN, RSFSR).
(Ideile pedagogice și activitatea lui M. V. Lomonosov).

II 24332

51. *Grundfrager der sozialistischen Pedagogik Lesmaterial.* Berlin Dietz Verlag, 1961, 224 p. (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands. Parteilehrjahr 1961/1962).
(Probleme de bază ale pedagogiei socialiste).

III 24336

52. *Istoriia pedagoghiki.* Ucebnoe posobie dlea doșkolnîh pedagoghiceskih ucilișci. Pod redakției M. F. Șabaevoi. Izdanie tretee ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva, Uciped-ghiz, 1961, 380 p. (APN, RSFSR).
(Istoria pedagogiei. Manual pentru școlile pedagogie de educatoare sub redacția M. F. Șabaeva. Ed. 3-a).

II 24111

53. KORILEV, F. F. KORNEICIUK, T. D. i RAVKIN, Z. I. — *Ocerki po istorii sovetskoi școli i pedagoghiki, 1921—1931.* Pod. redakției F. F. Koroleva i V. Z. Smirnova. Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 508 p. (APN, RSFSR Institut teorii i istorii pedagoghiki).
(Studii de istoria școlii și pedagogiei sovietice).

II 24125

54. KRUPSKAIA, N. K. — *Obșcestvenno poleznaia rabota școlnikov.* Moskva, Izd-vo APN, RSFSR, 1962, 88 p. + 1 f. portr. (APN RSFSR).
(Munca de folos obștesc a elevilor).

I 24074

55. KRUPSKAIA N. K. — *Scrisori către pionieri.* Buc. Ed. politică, 1962, 96 p.

56. PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH — *Izbannie pedagoghiceskie proizvedeniia v treh tomah.* Pod redakției N. F. Șabaevoi. Perevod s nemețkogo. Tom. 1 1774—1790. Iz ranîh rabot — pedagoghiceskii opît v Neigofe. Statii i pisma 1780—1790. Lingard i Ghertruda. Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 720 p. 1 f. portr. (APN, RSFSR. Institut teorri i istorii pedagoghiki).
(Opere pedagogice alese în trei volume. Vol. I, 1774—1790. Din lucrările timpurii. Experimentul pedagogic din Neuhof. Articole și scrisori. Lingard și Gertruda).

II 24090

PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ

57. HAN-ILGIEWICZ NATALIA — *Trudnisci wychowawacze i ieh tlo paychiczne.* Warszawa, P.Z.W.S. 1961, 332 p.
(Dificultăți în educație legate de psihicul copiilor).

II 24305

58. PAVELCU, V. — *Psihologie pedagogică, Studii.* Buc. ESDP, 1962, 164 p. Bibliografie p. 158—164.

II 24070

DEFECTOLOGIE (PEDAGOGIE SPECIALĂ)

59. HVATTEV, M. E. i ȘABALIN, S. N. — *Osobennosti psihologhii gluhogo școlnika.* Posobie dlea studentov defektologhiceskih fakultetov i ucitelei spețialnih școl. Moskva, Ucipedghiz, 1961, 216 p.
(Particularitățile psihologiei școlarului surd. Manual pentru studenții facultăților de defectologie și profesorii școlilor speciale).

II 24132

60. RAU, F. F., NEIMAN, L. N., BELTIUKOV, V. I. — *Ispolzovanie i razvitie sluhovogo vospriiatiia u gluhonemih i tugouhih uceascihsea.* Moskva, Izd.-vo APN, RSFSR, 1961, 188 p. (APN, RSFSR. Institut defektologhii).
(Folosirea și dezvoltarea perceperii auditive la elevii surdo-muți și la cei cu deficiențe auditive).

II 24143

61. *Școla dlea detei s teajelimi narușeniiami reci.* (Puti spețialnogo obuceniia). Pod redakției R. E. Levinoi. Moskva, Izd-vo APN, RSFSR, 1961, 256 p. (APN, RSFSR, Institut defektologhii).
(Școala pentru copii cu deficiențe grave ale vorbirii. Metode de instrucție specială)

II 24087

ELENA GEORGESCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3931

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oraș Sibiu

11

ANUL XI 1962

1964
19[illegible]
(6)
- IUL. 2005
11 IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3931.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 11 *Noiembrie 1962*

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

IAN 2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Victor Țircovnicu: Indicații metodice asupra educației patriotice a elevilor din școala de 8 ani 5

Bianca Bratu: Specificul reflectării artistice și educația estetică a elevilor 19

Gheorghița Fleancu și *Luminița Ghivirigă:* Eficența muncii educative desfășurate în școală pe baza unei programe 32

Dora Gitlan și *Mihai Sandu:* Unele rezultate ale experimentării proiectului programei muncii educative la clasa I 43

Anton Vasilescu și *Virgil Caraba:* Probleme ale aplicării experimentale la clasa a V-a a proiectului programei muncii educative 57

Valer Popa și *Iosif Oanță:* Pregătirea învățătorilor în institutele pedagogice cu durata de doi ani 71

CONSULTAȚII

Traian Dragomir: Aspecte privind efectuarea lucrărilor practice pe terenul agricol școlar și în G.A.C. 80

Petre Vancea: Rolul oculistului în orientarea profesională a elevilor . . 84

DE PESTE HOTARE

Stanciu Stoian: Dl. Braham „nu contestă" sau cum văd unii pedagogi apuseni dezvoltarea școlii noastre de cultură generală . . . 88

* * * Colaborarea țărilor socialiste în alcătuirea manualelor școlare 95

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Cornelia Marinescu și *Ion Modoran:* Manualul de istoria patriei pentru clasa a IV-a. 106

Stela Popescu și *Maria Boștină:* Manualele de limba română pentru clasele I—IV. 118

4576.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XI-ый год, № 11 *Ноябрь, 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

Виктор Цырковнику: Методические указания в связи с патриотическим воспитанием учащихся в восьмилетней школе 5

Бианка Брату: Особенность художественного отражения и эстетическое воспитание учащихся 19

Георгица Флянку и *Луминица Гивиригэ:* Действенность воспитательной работы, проведенной в школе на основе выработанной программы. 32

Дора Гытлан и *Санду Михай:* Результаты экспериментирования проекта программы воспитательной работы в 1-ом классе 43

Антон Василеску и *Виржил Караба:* Вопросы экспериментального применения в V-ом классе проекта программы воспитательной работы. 57

Попа Валер и *Иосиф Оанцэ:* Подготовка учителей в 2-х годичных педагогических институтах 71

КОНСУЛЬТАЦИИ

Траян Драгомир: Аспекты по проведению практических работ на школьном участке и в колхозе 80

Петре Ванча: Роль врача по глазным болезням в профессиональном направлении учащихся 84

ЗА РУБЕЖОМ

Станчу Стоян: Господин Брахам «не опровергает», или как видит некоторые западные педагоги развитие нашей образовательной школы. 88

* * * : Сотрудничество социалистических стран в составлении учебников 95

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Корнелия Маринеску и *Ион Модоран:* Учебник по истории Родины для IV класса 106

Стела Попеску и *Мария Бошгинэ:* Учебник по румынскому языку для I—IV классов 118

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 11 *Novembre 1962*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES

Page.

Victor Tîrcovnicu : Indications méthodiques sur l'éducation patriotique des élèves de l'école de 8 ans. 5

Bianca Bratu : Le spécifique du reflet artistique et l'éducation esthétique des élèves 19

Gheorghița Fleancu et *Luminița Ghivirigă :* L'efficience du travail éducatif déployé à l'école sur la base d'un programme 32

Dora Gîtlan et *Sandu Mihai :* Quelques résultats de l'expérimentation du projet de programme pour le travail éducatif en I-ère classe. . 43

Anton Vasilescu et *Virgil Caraba :* Problèmes de l'application expérimentale en V-e classe du projet de programme pour le travail éducatif. . . 57

Popa Valer et *Iosif Oanță :* La préparation des maîtres d'école dans les Instituts Pédagogiques de deux ans. 71

CONSULTATIONS

Traian Dragomir : Aspects des travaux pratiques sur le terrain agricole scolaire et dans les Exploitations Agricoles Collectives . . . 80

Petre Vancea : Le rôle de l'oculiste dans l'orientation professionnelle des élèves 84

DE L'ETRANGER

Stanciu Stoian : M. Braham „ne conteste pas", ou comment voient certains pédagogues occidentaux le développement de notre école de culture générale. 88

* * * La collaboration des pays socialistes à l'élaboration des manuels scolaires 95

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Cornelia Marinescu et *Ion Modoran :* Le manuel d'histoire de la patrie pour la IV-e classe 106

Stela Popescu et *Maria Boștină :* Les manuels de roumain pour les classes I—IV 118

4576.

STUDII ŞI CERCETĂRI

INDICAŢII METODICE ASUPRA EDUCAŢIEI PATRIOTICE A ELEVILOR DIN ŞCOALA DE 8 ANI

VICTOR ŢIRCOVNICU
Cercetător ştiinţific la Institutul de ştiinţe pedagogice — filiala Timişoara

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar constituie una din cele mai importante laturi ale educaţiei în spiritul moralei comuniste. Ea este o sarcină permanentă a şcolii noastre, patriotismul socialist şi internaţionalismul proletar formînd una din trăsăturile cele mai caracteristice ale profilului moral al omului de tip nou. Dragostea faţă de patrie, de bogăţiile ei materiale şi spirituale, dragostea faţă de popor, de clasa muncitoare şi de partidul ei, devotamentul pentru orînduirea socialistă, pentru pace şi înţelegere între popoare, ataşamentul pentru clasa muncitoare internaţională şi pentru lagărul socialist, în frunte cu Uniunea Sovietică, prietenia faţă de popoarele care luptă pentru independenţă naţională, ura faţă de duşmanii patriei noastre, ai păcii şi socialismului — sînt trăsături morale de mare preţ ale constructorilor socialismului şi comunismului. Asemenea calităţi morale au o deosebită forţă stimulatoare şi mobilizatoare în determinarea comportării oamenilor, a activităţii lor zilnice, a îndeplinirii sarcinilor sociale ce le sînt încredinţate. Disciplina în muncă, atitudinea justă faţă de opinia colectivului, păstrarea bunului obştesc etc. sînt influenţate de nivelul conştiinţei patriotice la care au ajuns oamenii, după cum şi ele influenţează asupra conştiinţei şi comportării patriotice a oamenilor.

Cunoaşterea de către elevi a trecutului patriei, a exploatării crunte la care era supusă clasa muncitoare, a luptei maselor pentru progres şi libertate, a eroilor care au militat în sensul aspiraţiilor progresiste ale maselor, cunoaşterea glorioaselor lupte şi victorii ale partidului clasei muncitoare, a rolului său conducător în zdrobirea regimului burghezo-moşieresc, în lichidarea oricăror forme de exploatare a omului de către om şi în crearea economiei şi a culturii socialiste, vor ajuta pe elevi să înţeleagă mai adînc transformările radicale care se realizează sub ochii lor în orînduirea noastră socialistă, vor stimula mîndria lor de a aparţine unei patrii socialiste şi vor contribui la formarea convingerii despre superioritatea socialismului faţă de capitalism. Cunoaşterea realizărilor obţinute de clasa muncitoare sub îndrumarea P.M.R. după 23 August 1944,

compararea acestora cu starea de mizerie și înapoiere a țării noastre din timpul cînd la conducere se găsea burghezia și moșierimea și mai ales participarea elevilor, după puterile lor, la diferite munci patriotice au o deosebită importanță pentru educarea dragostei față de patria socialistă și pentru formarea deprinderilor de a activa conform intereselor patriei.

Atît în formarea cunoștințelor despre patrie, cît și în formarea sentimentelor și deprinderilor de comportare patriotică, rezultate bune se obțin numai dacă se respectă particularitățile psihice ale vîrstei elevilor. Acesta este un principiu îndelung verificat în practica școlară, în toate laturile educației, a cărui respectare se dovedește utilă și pentru educația patriotică a elevilor. Practica educativă dovedește însă că s-au găsit mai ușor mijloace și procedee de a respecta particularitățile psihice ale elevilor cînd este vorba de transmiterea cunoștințelor, de educația intelectuală, dar că se procedează nediferențiat cînd e vorba de educația morală. De-abia în ultimul timp s-a pus problema unei programe a educației morale, cu probleme specifice fiecărei vîrste sau chiar fiecărei clase.

Educarea dragostei față de patrie este o problemă complexă. În fiecare clasă elevii trebuie să-și însușească noi cunoștințe despre patrie, să-și dezvolte și să-și adîncească noțiunile însușite anterior în acest domeniu, să-și formeze sentimente patriotice din ce în ce mai profunde, mai eficiente și mai bine orientate, să-și formeze deprinderea de a dovedi prin fapte atașamentul lor pentru patria socialistă. E necesar ca atît conștiința patriotică a elevilor, cît și deprinderile lor de comportare patriotică să fie cultivate prin mijloace adecvate fiecărei perioade de vîrstă. Teoria pedagogică recunoaște ca justă atît problema alegerii conținutului de cunoștințe, cît și pe cea a alegerii metodelor și procedeelor potrivite pentru ca acest conținut să influențeze cît mai puternic pe elevi în educarea lor patriotică, dar practica educativă și cercetarea științifică pedagogică n-au ajuns să soluționeze satisfăcător aceste probleme. Adesea observăm că, pentru educarea patriotică, și elevilor din clasa I și celor din clasa a VII-a li se prezintă aceleași teme, aceleași exemple și — ceea ce este mai grav — prin aceleași metode și procedee. Conștiința și comportarea patriotică prezintă însă aspecte diferite la elevii din diverse clase ale școlii de 8 ani, fiind influențate de nivelul general al dezvoltării psihice a acestora. Altul este bagajul de cunoștințe despre patrie al elevului din clasa I, altul al celui din clasa a VII-a, într-un chip poate înțelege unul superioritatea socialismului față de capitalism și în alt chip celălalt. Procesul de învățămînt este principalul factor în dezvoltarea patriotică a elevilor. Procesul de învățămînt trebuie să țină seama, pe de o parte, de nivelul noțiunilor și sentimentelor patriotice ale elevilor, spre a se asigura o educație temeinică în acest domeniu, iar pe de altă parte, procesul de învățămînt trebuie să asigure mersul înainte, trecerea treptată a conștiinței și comportării patriotice a elevilor spre forme superioare.

Cum se poate realiza această sarcină? Ce metode și procedee pot fi folosite pentru a se ajunge la un asemenea rezultat?

În diferite articole apărute în presa pedagogică și în revistele de specialitate se găsesc indicații amănunțite despre metodele și procedeele

folosite de cadrele didactice la lecții din diferite specialități, pentru a educa elevii în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar [1]. Fără a se face referiri la legătura dintre metodele și procedeele folosite și respectarea particularităților psihice de vîrstă, din conținutul acestor articole se poate totuși deduce că succesul lecțiilor respective a fost asigurat, printre altele, de folosirea acelor procedee care se potriveau cu particularitățile psihice ale vîrstei respective și care ajutau, totodată, la dezvoltarea și progresul conștiinței și conduitei elevilor.

Această concluzie a fost confirmată și de materialul adunat de noi din practica educativă pozitivă a unor școli din regiunea Banat.

Studiind articolele din reviste și analizînd lecțiile observate de noi, am găsit unele elemente comune în folosirea metodelor și procedeelor de educație patriotică a elevilor din școala de 8 ani. Concordanța acestor elemente cu principiile fundamentale ale pedagogiei și cu rezultatele cercetărilor privind psihologia copilului de vîrstă școlară mică și mijlocie ne-a sugerat ideea că s-ar putea ajunge la unele generalizări de natură metodică în educarea patriotică a elevilor. Este tocmai ceea ce încercăm să prezentăm în acest articol. Valabilitatea metodelor și procedeelor folosite în lecțiile pe care le prezentăm mai jos a fost stabilită pe baza observațiilor noastre.

Vom prezenta întîi unele metode și procedee folosite la elevii de vîrstă școlară mică, apoi unele metode și procedee folosite la preadolescenți, încercînd apoi să stabilim ce este comun valabil în folosirea acestora.

★

Înainte de a veni la școală, copiii au unele noțiuni și reprezentări despre patrie, dar acestea sînt adesea eronate, vagi, nesistematice. Din povestirile părinților și fraților mai mari, din emisiunile de la radio, din convorbirile persoanelor adulte ei dobîndesc unele informații despre fru-

[1] A se vedea: *Coralia Călin:* Literatura contemporană, mijloc de educație patriotică (Revista de pedagogie, 8/1958); *Clara Chiosa:* Din experiența educării patriotismului socialist la elevii claselor V—VII (Revista de pedagogie, 3/1954); *Tia Mureș:* Unele procedee de educare a dragostei pentru locul natal la elevii mici prin lectura în afară de clasă (Revista de pedagogie, 12/1958); *Florian Popescu:* Educarea sentimentului patriotic la elevi prin unele activități literare în afara clasei (Revista de pedagogie, 5/1959); *I. Dragomirescu:* Contribuția istoriei la realizarea și întărirea educației patriotice în școală (Revista de pedagogie, 7/1958; *V. Popa* și *I. Pataki:* Contribuții ale profesorilor de istorie la educarea patriotismului socialist la elevi (Revista de pedagogie, 2/1958); *Luca Manciu:* Cîteva aspecte ale folosirii literaturii beletristice la lecțiile de istoria patriei (Din experiența cadrelor didactice în munca de educare patriotică a elevilor, Lecturi pedagogice, E.S.D.P., 1959); *Eliza Bichman* și *Constantin Dinu:* Educarea dragostei și a devotamentului față de clasa muncitoare și față în cadrul predării istoriei (Revista de pedagogie, 4/1961); *Valeria Bozac:* Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar în cadrul predării geografiei (Revista Natura, seria geografie, 2/1961); *Elena Antoci:* Dezvoltarea sentimentului patriotismului la elevi prin activitățile extrașcolare în cadrul geografiei (Revista de pedagogie, 5/1958); *Vasile Popeangă:* Contribuția geografiei regiunii la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist (Revista de pedagogie, 4/1960); *Tr. Tretiu:* Unele aspecte ale educației patriotice a elevilor în cadrul predării științelor naturale (Revista Natura, 1/1959) etc.

muzeele și bogățiile patriei, află că există oameni care muncesc cinstit și cu bune rezultate, care îngrijesc de bunul obștesc ca de al lor personal, care îndeplinesc atent sarcinile ce li se încredințează, dar află și despre comportarea unor oameni leneși, chiulangii, neglijenți în îndeplinirea datoriei.

După intrarea în școală copilul începe să-și însușească din ce în ce mai temeinic și sistematic cunoștințe despre patrie în cadrul lecțiilor de lectură literară, istorie, geografie, științe naturale etc.

Ținînd seama de caracterul concret al gîndirii copilului la intrarea în școala de 8 ani, de tendința sa de a memora cu precădere fapte concrete, imagini intuitive, povestiri dinamice, ținînd seama de atenția spontană a elevilor mici etc., e necesar ca noțiunile și cunoștințele despre patrie care li se vor da să se sprijine pe un bogat material intuitiv. Prezentarea de tablouri, diafilme, ilustrații și desene, vizitarea întreprinderilor industriale și agricole, excursiile etc. vor ajuta pe elevi să-și formeze reprezentări și noțiuni corecte despre patria socialistă. Astfel, chiar din prima zi de școală, unii învățători prezintă elevilor imagini care arată clădirile mici, întunecoase, lipsite de mobilier în care învățau copiii în timpul regimului burghezo-moșieresc din țara noastră sau în care învață astăzi copiii oamenilor muncii din unele țări capitaliste, le povestesc că mulți copii în trecut nu aveau dreptul să învețe carte, apoi discută cu elevii despre cele văzute în școala pe care o frecventează ei (săli de clasă luminoase, bănci curate, coridoare largi, curte îngrijită etc.), le prezintă tablouri și diafilme care înfățișează alte școli din țara noastră la început de an școlar. Alți învățători povestesc copiilor — și ilustrează povestirea prezentînd tablouri — despre modul în care învățau carte altădată copiii oamenilor săraci, despre lipsa de cărți, caiete, creioane, prezentînd — în opoziție cu această situație — grija partidului și guvernului din țara noastră de a pune la îndemîna copiilor tot ce le este necesar pentru învățătură: manuale școlare gratuite, rechizite de bună calitate, uniforme școlare frumoase și ieftine.

Un învățător de la o școală de 8 ani din Arad a folosit cu pricepere interesul pe care-l manifestă elevii de vîrstă școlară mică față de povestirile în care povestitorul expune întîmplări din viața sa. El a arătat elevilor din clasa I condițiile grele în care a învățat carte: școala era într-un sat vecin, în sala de clasă nu erau bănci deajuns, mulți copii se așezau pe podea și astfel chinuiți scriau, desenau, citeau. Apoi le-a povestit cum tatăl său, ca să poată învăța puțină carte, se ducea în satul vecin, pe malul apei și acolo, pe nisip, învăța să scrie, fiindcă școlarii de atunci nu aveau caiete. Comparînd această situație cu cea în care învață copiii de azi s-a reliefat grija statului nostru pentru copii.

Elevii de vîrstă școlară mică și-ar putea forma cu greu o idee justă despre superioritatea orînduirii socialiste asupra celei capitaliste pe bază de explicații, pe baza unui sistem de argumentări logice, fiindcă ei operează greu cu noțiuni abstracte. Însă, pe baza unor povestiri bine alese, ilustrate cu material intuitiv — mai ales cu material cunoscut lor — expuse cu însuflețire și convingere de către învățător, ei pot reuși să înțeleagă această superioritate și să-și formeze sentimente bine orientate:

ură față de exploatatori, *revoltă* față de tratarea inumană la care era supusă muncitorimea și țărănimea, *compătimire* față de suferințele celor exploatați, *admirație* față de eroismul maselor în lupta lor pentru un trai mai bun, *mîndrie* față de realizările regimului democrat-popular, *iubire și atașament* față de clasa muncitoare și de partidul ei — conducătorul înțelept al vieții noi și fericite a oamenilor din patria noastră.

Un procedeu bun a folosit și învățătoarea clasei a III-a B de la o școală din Arad la predarea bucății de citire „Copilărie tristă". Succesul influenței educative a acestei lecții a fost asigurat și prin planificarea judicioasă a predării ei, după ce în lecțiile anterioare elevii studiaseră bucățile „Copilărie fericită" și „Fetița cîntărețului negru". În discuțiile introductive s-a scos în evidență de către elevi în ce constă viața fericită a școlarului sovietic (Vanea nu are grija mîncării și îmbrăcămintii, învață la o școală frumoasă, face excursii, își petrece vacanța în tabără, vizitează Moscova, se plimbă cu metroul etc.), în care țări copiii au, de asemenea, o copilărie fericită (țările de democrație populară) și de ce (la conducerea țării se află clasa muncitoare în frunte cu partidul ei). Au fost, apoi, amintite ideile principale din bucata de lectură „Fetița cîntărețului negru" (ea ar fi dorit să meargă la școală, dar acolo — în S.U.A. — copiii negrilor nu sînt primiți în școlile în care învață copiii oamenilor de culoare albă) și au fost ilustrate cu alte cazuri citite de elevi în ziare sau văzute în jurnalele cinematografice. Învățătoarea le-a spus apoi elevilor că în bucata pe care urmează să o citească este vorba despre viața unui copil de muncitor italian. Le-a arătat pe hartă Italia și orașul Neapole, unde se petrece acțiunea și le-a precizat că în Italia, ca și în Statele Unite ale Americii, la conducere se găsesc cei bogați, capitaliștii.

Citirea nuanțată, expresivă, plină de simțire, făcută de învățătoare i-a impresionat pe elevi. La studierea pe fragmente a bucății s-a adîncit conținutul textului, s-au prezentat ilustrații care au ajutat la formarea unor reprezentări cît mai corecte, s-a făcut apel la imagini familiare elevilor, urmărindu-se atît înțelegerea ideilor din fiecare fragment, cît și orientarea justă a sentimentelor provocate de scenele din povestire. Ideile principale scoase din această bucată : copiii muncitorilor trăiesc în case mici și sărăcăcioase ; orfanul Enrico nu are nici ce mînca, nici unde să doarmă ; cățelușa Pepa este sărbătorită cu mare alai de stăpînii ei— sintetizează esențialul din lecție.

În discuțiile de încheiere s-a subliniat că nu numai în Italia copiii muncitorilor duc o viață grea, ci în toate țările unde cei ce asupresc pe muncitori se află la conducere. Li s-a cerut apoi elevilor să compare viața lor cu cea a lui Enrico, despre care era vorba în bucata de citire. În afară de copiii care aveau părinți și care au arătat că părinții lor lucrează în diferite întreprinderi și instituții, au salarii bune și le pot asigura cele necesare vieții, la discuții au participat și cîțiva elevi din clasă îngrijiți de stat, de la Casa de copii din Arad. Aceștia au arătat că statul le dă îmbrăcăminte și întreținere bună, că educatorii îi ajută să-și pregătească lecțiile și îi învață cum să se poarte, că fac vizite la muzee și întreprinderi, că în timpul verii merg la munte sau la mare în tabere

pentru copii. Învățătoarea le-a spus că aceeași grijă o arată față de copii toate statele socialiste, în care conducerea o au oamenii muncii, pe cînd în statele capitaliste sînt foarte mulți copii care trăiesc în mizerie, asemenea lui Enrico.

Considerăm că învățătoarea, desfășurîndu-și astfel lecția, a procedat bine. Ea a ales calea cea mai potrivită cu particularitățile psihice ale vîrstei școlare mici, pentru a sădi în sufletul elevilor dragoste față de orînduirea socialistă și ură față de cea capitalistă. Se știe că sentimentele copiilor de această vîrstă sînt provocate cu precădere de situații concrete, de percepții și trăiri directe. Prezentîndu-le material concret, imagini vii, întîmplări dinamice, cu o puternică rezonanță afectivă, învățătoarea a respectat particularitățile psihice afective ale copiilor de această vîrstă. Dacă ea s-ar fi mărginit însă la atît ar fi greșit, fiindcă n-ar fi contribuit la dezvoltarea sentimentelor spre un nivel superior. De aceea, învățătoarea, pentru a îndruma dezvoltarea sentimentelor patriotice ale elevilor pe o treaptă superioară, potrivit sarcinilor educației comuniste, pe lîngă citirea expresivă și prezentarea de material intuitiv, a folosit studiul lecției pe fragmente, prezentarea prin opoziție a ceea ce le oferă copiilor orînduirea capitalistă și a ceea ce le oferă orînduirea socialistă, dezvoltînd astfel baza intelectuală a sentimentelor, care le va da acestora stabilitate, trăinicie și orientare corectă și deci va contribui la depășirea unor caractere pe care le are viața afectivă a școlarilor mici. Îmbinarea cu pricepere a materialului intuitiv cu explicarea ideilor esențiale din lecție, folosirea unor realități din viața clasei și discutarea cauzelor care determină diferența de trai a copiilor din țările socialiste față de cei din țările capitaliste, au contribuit la însușirea unor reprezentări corecte despre superioritatea socialismului față de capitalism, precum și la generarea sentimentelor de revoltă și de ură față de orînduirea capitalistă și a sentimentului de dragoste și de atașament față de orînduirea socialistă.

Remarcăm, de asemenea, că prin metodele și procedeele folosite de învățătoare la această lecție a fost respectat caracterul intuitiv al gîndirii copiilor de vîrstă școlară mică, iar prin analiza fragmentelor, prin scoaterea ideilor principale, prin stabilirea unor deosebiri esențiale între orînduirea capitalistă și cea socialistă, prin stabilirea unor legături cauzale etc., pe baza unui material concret, învățătoarea a îndrumat procesul de transformare treptată, lentă, a gîndirii concrete către gîndirea abstractă.

Pentru a prezenta elevilor din clasele mici cît mai intuitiv și concret, cît mai viu și atractiv, unele cunoștințe despre patrie, se pot folosi multe alte mijloace și procedee. Folosirea în cursul lecțiilor a unor elemente din mediul local, a unor exemple cunoscute elevilor, organizarea unor întîlniri cu oameni în vîrstă, care să le vorbească despre trecut, cu luptători comuniști din ilegalitate, cu participanți la primul și la cel de-al doilea război mondial, vizitarea întreprinderilor etc. îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine cum trăiau oamenii în trecut și cum trăiesc astăzi, să-și reprezinte mai concret în ce consta exploatarea muncitorilor de către burghezie, să-și formeze noțiuni clare despre diferitele aspecte din trecutul patriei, despre realizările clasei muncitoare sub regimul nostru socialist. Sentimentele

care vor însoți procesele de cunoaștere vor fi mult mai puternice în acest caz, fiind legate de obiecte sau de întîmplări familiare, de trăirile directe sau de experiența elevilor.

Mai prezentăm un exemplu de procedare justă în educarea dragostei față de trecutul glorios al patriei, față de lupta poporului pentru libertate. O învățătoare de la o școală de 8 ani din Timișoara a organizat cu elevii clasei a IV-a un simpozion cu tema „Pe firul vieții lui Ștefan cel Mare". Materialul a fost ales de învățătoare și redactat sub forma unui referat ilustrat. Fiecare elev a pregătit, sub îndrumarea învățătoarei, o parte din material. Se urmărea, prin aceasta, completarea și adîncirea cunoștințelor elevilor despre acest domnitor, într-o formă nouă, atractivă și impresionantă. În ziua desfășurării simpozionului, în sala de clasă pregătită pentru a primi pe părinți și pe colegii din celelalte clase a IV-a din școală, pe peretele din față se aflau : în stînga un panou reprezentînd pe unii din scriitorii noștri, pe care erau prinse portretele autorilor, numele lor și denumirea cărții în care se vorbește despre Ștefan cel Mare ; în dreapta, portretul lui Ștefan cel Mare, iar la mijlocul peretelui se afla o hartă a Romîniei, care urma să fie ilustrată la momentul potrivit cu vederi, ilustrații, portrete, legate de viața și de activitatea acestui domnitor.

Simpozionul a fost deschis de președintele detașamentului de pionieri, care a arătat prilejul cu care s-a organizat această ședătoare istorică și a dat apoi cuvîntul unui elev care a condus povestirea celor mai de seamă întîmplări din viața și din activitatea voevodului moldovean, trecînd rînd pe rînd povestirea altor colegi din clasă, făcînd legătura între episoadele povestirii și comentîndu-le. Toți elevii din clasă au participat cu ceva la acest simpozion. În cadrul acestei prezentări, la momentul potrivit, unii au recitat versuri, alții au citit fragmente din cronicari, alții au povestit legende despre Ștefan cel Mare. S-au prezentat recitări colective, dramatizări, coruri. Ședătoarea a durat aproape o oră. În acest timp, prin fața elevilor și a spectatorilor s-au perindat scene și imagini care au reamintit cunoștințe însușite în anii de școală, dar s-au prezentat și unele informații noi. La sfîrșit, s-a arătat cum cinstesc oamenii muncii din patria noastră pe acest viteaz voievod și elevii au fost îndemnați să citească și să studieze cărțile care povestesc viața și faptele lui.

Învățătoarea care a organizat acest simpozion a constatat că mulți elevi din clasa sa și din celelalte clase a IV-a care asistaseră la simpozion au cerut de la biblioteca școlii cărți despre Ștefan cel Mare. În cadrul orelor de lectură ea și-a dat seama că elevii săi au citit aceste cărți cu interes și cu plăcere.

Impresiile puternice pe care simpozionul le-a produs asupra elevilor se explică, în mare măsură, prin conținutul lui interesant, prin grandiosul și neobișnuitul din povestiri, prin împletirea adevărului istoric cu legenda, a realului cu fantasticul — ceea ce menține trează atenția copiilor față de materialul prezentat. Dar impresiile puternice se mai explică și prin alegerea adecvată a căilor de transmitere către auditor a conținutului de idei patriotice din temă. Povestirea a fost însoțită de prezentarea materialului intuitiv, de recitări și de lecturi expresive, de recitări colec-

tive și de dramatizări, de cîntece executate de un singur elev sau de corul clasei. Considerăm că această varietate de procedee a determinat influențe multiple, variate și nuanțate asupra conștiinței elevilor, ajutînd la împrospătarea și precizarea cunoștințelor, la formarea unei imagini mai complete și unitare despre Ștefan cel Mare, la dezvoltarea sentimentelor patriotice.

Respectarea particularităților psihice este tot atît de necesară și la școlarii de vîrstă mijlocie. Vîrsta de la 11—12 la 15—16 ani, în care elevii urmează cursurile claselor V—VIII, vîrsta preadolescenței, prezintă unele particularități psihice care trebuie cunoscute și respectate în procesul instructiv-educativ și deci și în educația patriotică. Ascuțirea spiritului critic, interesul pentru lumea interioară, capacitatea de a asimila esențialul, dorința de a nu mai fi considerați copii, trecerea treptată, dar din ce în ce mai intensă la gîndirea abstractă — sînt particularități psihice de care trebuie să se țină seama în educarea patriotică a preadolescenților. Și în acest caz, ca și în cel al elevilor de vîrstă școlară mică, profesorul trebuie să țină seama de particularitățile proceselor psihice la această vîrstă, dar totodată să fie preocupat de a organiza, prin conținutul lecției și prin metodele și procedeele folosite, condițiile prielnice pentru dezvoltarea ulterioară a acestor procese în forme mai complexe.

Prezentăm cîteva exemple de lecții și activități în afară de clasă la care s-a procedat corect în acest sens.

Vorbind elevilor din clasa a VII-a despre răscoala de la Bobîlna, profesoara de la școala medie din Orșova a ajutat pe elevi să înțeleagă cauzele care au determinat pe țăranii romîni și maghiari să se ridice la luptă contra stăpînirii feudale, prezentîndu-le condițiile grele de viață ale țăranilor și discutînd cu elevii cuvintele acestor țărani care arătau că nobilii se comportau cu ei „ca și cu niște robi cumpărați, aruncîndu-i în grea șerbie, jefuindu-i de toate drepturile și libertățile, chinuindu-i amar și apăsîndu-i cu greutate de neîndurat".

Pentru a trezi admirația elevilor față de lupta dreaptă a țăranilor iobagi, pe lîngă povestirea sugestivă a desfășurării răscoalei, profesoara a accentuat și a ținut treaz în conștiința elevilor scopul pe care-l urmăreau răsculații romîni și maghiari: „cîștigarea din nou a vechilor libertăți, scuturarea și aruncarea greutăților și poverilor de neîndurat și scoaterea lor din jugul nesuferit al șerbiei". Descrierea luptei dintre răsculați și nobili a făcut-o folosind material din lucrarea „Bobîlna" de Șt. Pascu (pag. 126), în care se află o descriere vie și sugestivă a luptei și, în același timp, științifică și stringent logică. În prealabil s-a indicat pe hartă locul în care s-a desfășurat lupta și s-a făcut o schemă pe tablă, ceea ce a ajutat pe elevi să-și reprezinte mai precis și mai viu cele citite.

Pentru a ilustra situația de inferioritate a nobililor față de răsculații victorioși, s-a prezentat o copie de pe pictura lui Szapos „Țărănimea impune condiții nobilimii după victoria de la Bobîlna", care oglindește atitudinea fermă a delegaților țărănimii.

Sentimentul de atașament față de cauza și de lupta dreaptă a țăranilor răsculați a fost și mai pregnant reliefat prin preocuparea profesoarei de a intensifica sentimentul de ură față de exploatatori, care, prin făgăduieli mincinoase și ipocrite i-au amăgit pe țărani, căpătînd astfel timp pentru a se pregăti și a se organiza în vederea nimicirii răsculaților. Tot în acest scop, le-a vorbit elevilor despre cruzimea cu care nobilii au pedepsit pe țărani: „unora li s-au scos ochii, altora li s-au tăiat nasurile, urechile, unora li s-au tăiat buzele, alții și-au ispășit pedeapsa prin tăierea mîinilor".

Socotim că profesoara a procedat bine în organizarea acestei lecții.

Se știe că și preadolescenții sînt atrași de povestiri despre oameni și întîmplări de demult, dar acestea trebuie să aibă alte caractere decît cele care încîntă pe elevii din clasele mici. Dacă pe școlarii mici îi atrag poveștile, legendele în care se împletesc elemente realiste cu elemente fantastice, pe preadolescenți îi atrag povestirile despre evenimente deosebite, importante, dar expuse veridic. De aceea, a veni acum în sprijinul înțelegerii evenimentelor istorice cu material beletristic, a explica fenomenele prin apel la argumente raționale, științifice este în deplină concordanță cu particularitățile psihice ale acestei vîrste.

Nici sentimentele preadolescentului nu mai sînt provocate, în mod preponderent, de datele perceptive, ca la școlarul mic. Percepțiile și impresiile directe joacă încă un rol destul de însemnat și la această vîrstă, dar procesele afective ale preadolescentului sînt într-o legătură mai strînsă cu cunoștințele și convingerile lui, decît la școlarul mic [1]. De aceea procedeul folosit de profesoară de a dezvolta sentimentul de admirație față de țăranii răsculați și pe cel de ură față de nobili prin înțelegerea de către elevi a raporturilor sociale de clasă, a cauzelor și a scopurilor urmărite de răsculați, este pe deplin justificat.

Preadolescenților le este caracteristic sentimentul demnității. Ei țin să li se respecte convingerile și sentimentele, libertatea de gîndire și personalitatea [2]. Aceste particularități îi ajută să înțeleagă mai ușor de ce este necesar să se respecte libertatea și dreptul la viață al oricărui om și îi determină să treacă afectiv de partea celor năpăstuiți, a celor exploatați. Lecția amintită s-a plasat pe linia dezvoltării acestor particularități psihice.

Literatura beletristică și cea științifică, materialul intuitiv e necesar să fie utilizate în educarea patriotică a preadolescenților și la lecțiile de geografie, științe naturale, fizică etc., dar într-un mod deosebit față de lecțiile de istorie. Așa, de exemplu, la lecția de geografie cu tema „Industria chimică" de la o școală de 8 ani din Arad, profesoara a folosit corect materiale ilustrative, atît pentru a transmite elevilor cunoștințe temeinice și clare, cît și pentru a cultiva atașamentul lor față de regimul democrat-popular din țara noastră. Expunînd situația industriei chimice dinainte de 23 August 1944 (în țara noastră existau numai cîteva ramuri ale ei, iar trei sferturi din producție aparțineau capitaliștilor străini),

[1] *V. A. Kruteţki* și *I. S. Lukin*, Psihologia preadolescentului, E.S.D.P., 1960, p. 69.
[2] *Idem*, op. cit., p. 61.

arătînd apoi cum s-a dezvoltat industria chimică în anii puterii populare (apar noi ramuri ale industriei chimice, se construiesc noi obiective industriale, crește vertiginos producția tuturor ramurilor) și analizînd principalele ramuri ale industriei chimice și repartiția lor geografică, profesoara a urmărit ca elevii să-și dea seama că într-adevăr dezvoltarea industriei chimice este o realizare a regimului democrat-popular, că ea contribuie la ridicarea nivelului de trai al populației și la ridicarea productivității muncii în agricultură, că sub îndrumarea înțeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn această ramură industrială valorifică în mod rațional materia primă care sub regimul burghezo-moșieresc se irosea, păgubindu-se economia națională, că industria noastră chimică produce astăzi mărfuri pe care altădată le importam din străinătate, iar calitatea acestor produse este apreciată în mod deosebit pe piața mondială, produsele noastre fiind cerute și de țări cu veche tradiție în industria chimică.

În timpul explicării lecției noi, profesoara a prezentat grafice privind producția industriei chimice în anii 1938, 1959, 1965, a prezentat vederi cu fabricile din Năvodari, Govora, Copșa Mică, Săvinești, Roznov și Victoria și a citit pasaje din Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. cu privire la dezvoltarea industriei chimice din țara noastră. În tot decursul lecției profesoara a făcut apel la cunoștințele pe care le aveau elevii din lecțiile mai vechi de geografie, științe naturale și chimie, la cunoștințele dobîndite de ei din jurnalele cinematografice, din experiența lor socială. Toate aceste mijloace intuitive au asigurat înțelegerea sistemului de cunoștințe despre tema predată și dezvoltarea componentei intelectuale a sentimentelor patriotice. Dragostea elevilor pentru patrie a fost cultivată atît prin cunoștințele clare care li s-au predat, cît și prin dezvoltarea sentimentului de mîndrie pentru realizările din acest domeniu, de admirație pentru succesele industriei noastre chimice peste hotare, de dispreț față de regimul burghezo-moșieresc care a ținut țara noastră într-o situație de jalnică inferioritate în acest domeniu.

Profesoara a ținut seama totodată și de unele particularități ale proceselor psihice la preadolescenți și a utilizat procedee pentru a ajuta dezvoltarea lor spre forme superioare. Se știe, de exemplu, că „particularitatea fundamentală a activității intelectuale a preadolescentului este capacitatea mereu crescîndă de a gîndi abstract, schimbarea corelației dintre gîndirea concret-plastică și cea abstractă în favoarea gîndirii abstracte“ [1]. Totuși, gîndirea preadolescentului mai păstrează unele caractere comune cu cele ale gîndirii școlarului mic : dezvoltarea relativ slabă a activității analitico-sintetice, o insuficientă capacitate de abstractizare, dificultăți în stabilirea legăturilor cauzale, în alegerea esențialului etc. Profesoara a ajutat procesul de eliberare a gîndirii preadolescenților de aceste limite, solicitîndu-i să analizeze materialul prezentat, să compare situația industriei chimice din trecut cu cea de azi, utilizînd ea însăși o expunere sistematică. Ea a contribuit, de asemenea, la dezvoltarea sentimentelor preadolescenților. Și în privința aceasta preadoles-

[1] *V. A. Krutețki* și *I. S. Lukin*, Psihologia preadolescentului, E.S.D.P., 1960, p. 191

centul mai păstrează unele trăsături comune cu școlarul mic, pe care va trebui însă să le depășească. Schimbarea rapidă a proceselor afective, lipsa de adîncime a acestora, slaba lor orientare sînt întîlnite des la elevii de această vîrstă. „Preadolescentul... este un patriot înfăcărat, deși de multe ori acest patriotism nu are un caracter pe deplin conștient" [1]. Profesoara a urmărit legarea mai strînsă a sentimentelor de procesele intelectuale, ceea ce ajută la depășirea limitelor arătate mai sus.

Respectarea particularităților psihice ale preadolescenților în procesul educării lor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar este necesară și în organizarea diferitelor forme de activitate în afară de clasă și extrașcolară.

Ținînd seama de emotivitatea puternică proprie acestei vîrste, de curiozitatea și setea de cunoaștere a preadolescentului, de tendința lui de a-și forma convingeri prin efort propriu, un profesor de istorie, diriginte al unei clase a VII-a de la o școală medie din Arad, ajutat de instructorul superior de pionieri, a organizat o adunare cu temă, în care s-a prezentat pionierilor viața și activitatea luptătoarei comuniste Ocskó Tereza. Cînd s-a discutat alegerea temei, pionierii, aflînd că Ocskó Tereza a activat și în Arad și că mai ales evenimentele legate de uciderea ei amintesc de oameni și locuri din acest oraș, au primit cu mult interes sugestia profesorului de istorie de a cunoaște mai amănunțit viața acestei neînfricate comuniste. Tot profesorul de istorie le-a dat unele indicații bibliografice și și-a exprimat părerea că materialul cel mai valoros l-ar afla ei citind ziarele locale din perioada cînd a avut loc procesul criminalilor care au participat la asasinarea acestei eroine a clasei muncitoare.

Într-adevăr, pe această cale au pornit elevii aleși pentru a alcătui referatul. După ce au studiat paginile indicate de profesorul de istorie, în care erau prezentate în linii generale viața și activitatea acestei eroine, elevii au cercetat amănunțit ziarele din timpul procesului, în care au aflat impresionante depoziții ale tovarășilor ei de muncă și de luptă, cum și mărturisiri ale criminalilor care au schingiuit-o și au asasinat-o. Din acest bogat material elevii au ajuns să cunoască mai concret și mai viu viața și faptele ei și, totodată, să-și formeze o imagine corectă și strălucitoare a portretului moral, a trăsăturilor de caracter și a idealului de viață al comuniștilor. În cadrul acestui articol nu putem prezenta în întregime referatul alcătuit de cei cinci pionieri desemnați de detașament, dar vom enumera cîteva din problemele ridicate în cadrul lui, care au contribuit la orientarea conștiinței elevilor, la educarea lor patriotică.

Referatul a scos în evidență sărăcia familiei din care făcea parte Ocskó Tereza, gîndul ei frumos de a-și ajuta părinții și frații, angajîndu-se ca lucrătoare la fabrica de ciorapi „Standard" din Timișoara, amărăciunea provocată ei de neputința de a-și ajuta familia din cauza mijloacelor crunte de exploatare folosite de patroni, condițiile grele de viață ale muncitorilor, mai ales în timpul crizei economice generale din 1929—1933, influența puternică pe care au avut-o asupra tinerei lucrătoare contactul cu Partidul Comunist și intrarea ei în Uniunea Tineretului Comunist. S-a arătat după

[1] *Idem*, p. 70.

aceasta, pe baza declarațiilor făcute la proces de muncitorii și muncitoarele care o cunoscuseră, cît de atașată era Ocskó Tereza de clasa muncitoare, cît de respectată era de tovarășii de muncă, deși era tînără, cu cît devotament a îndeplinit sarcinile încredințate de partid, cît de hotărîtă și dîrză era în raporturile cu patronii. Pentru meritele ei deosebite a fost primită în partid. Referatul a stăruit asupra activității ei multilaterale puse în slujba clasei muncitoare, fie prin organizarea Ajutorului Roșu Muncitoresc, fie prin înființarea cantinei pentru muncitorii greviști, fie prin activitatea din cadrul unei tipografii ilegale. Evenimentele premergătoare arestării și asasinarea mișelească a eroinei au ocupat o parte însemnată din referat, pionierii găsind pentru aceasta un valoros material în presă. S-a arătat cum din 1939 Ocskó Tereza era urmărită necontenit de organele siguranței statului burghez și cum totuși ea, dînd dovadă de hotărîre și curaj, aduce la îndeplinire sarcinile de răspundere încredințate de partid. Utilizînd apoi mărturisirile făcute de asasinii ei la proces, referatul a prezentat modul în care a fost arestată Ocskó Tereza în Arad, cu ocazia îndeplinirii unei misiuni, cum a fost schingiuită în mod bestial de organele siguranței, cum, cu toate torturile aplicate, ea, ca atîția alți comuniști, n-a scos nici un cuvînt despre misiunea sa, despre tovarășii săi de luptă, cum, înfuriați de tăria morală a tinerei comuniste, sălbaticii anchetatori au bătut-o atît de crunt, încît ea s-a stins din viață. Planurile pe care și le-au făcut asasinii de a tăinui crima lor, de a răspîndi zvonul că Ocskó Tereza a fugit din arest, înhumarea victimei în curtea casei unuia din criminali, lugubra deshumare și transportarea cadavrului în afara orașului Arad, aruncarea lui în apele Mureșului și altele — au fost scene care au zguduit pe școlari, au trezit în ei, pe de o parte, ura puternică față de burghezie, față de fascism, față de cei ce persecută pe muncitorii cinstiți, iar pe de altă parte, admirație și respect față de eroii clasei muncitoare, față de calitățile lor morale și de caracter.

Atenția încordată cu care pionierii au urmărit referatul prezentat, fețele lor transfigurate de emoțiile intense pe care le trăiau, discuțiile însuflețite purtate între ei după terminarea adunării, propunerea făcută de ei instructorului de pionieri de a se repeta această adunare și de a fi invitați la ea și pionierii din alte clase, dovedesc că atît conținutul temei, cît și modul cum a fost prezentată au corespuns intereselor și particularităților psihice ale preadolescenților. După cum se știe, preadolescenții manifestă un deosebit interes pentru „cărțile cu subiect antrenant, cu acțiune încordată, dinamică... în care se descrie activitatea unor eroi îndrăzneți, a unor oameni cu voință dîrză, neînfricați în lupta cu greutățile..." [1]. Pe acești eroi cu voință dîrză preadolescenții îi iau adesea ca model, ca ideal de urmat. Eroii aceștia intră adînc în viața lor spirituală și îi influențează nu numai prin faptele lor, dar și prin gîndurile și sentimentele lor. [2] Este de presupus că în urma adunării tematice descrise mulți preadolescenți și-au pus întrebări de felul acesta : Ce-aș fi făcut eu în locul ei ? Ce-mi lipsește ca

[1] *V. A. Krutețki* și *I. S. Lukin*, Psihologia preadolescentului, p. 51.

[2] *V. A. Suhomlinski*, Educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic, E.S.D.P., 1961, pp. 32—33.

să pot deveni asemenea comunistei Ocskó Tereza ? Ce trebuie să fac pentru a deveni asemenea ei ? Poate că pentru mulți dintre elevii care au participat la această adunare tematică eroina comunistă a devenit „un criteriu specific de apreciere a faptelor proprii și ale altora, un fel de busolă în viață" [1], cum devin pentru preadolescenți eroii pe care i-au ales ca ideal de urmat.

În intenția noastră a fost ca exemplele prezentate să demonstreze cum prin metodele și procedeele alese de profesor pot fi respectate particularitățile psihice de vîrstă ale elevilor în procesul de educare a lor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. În general, se poate spune că la clasele mici, predarea cunoștințelor despre patrie trebuie să se bazeze în mai mare măsură pe material concret, decît la preadolescenți. La școlarii mici povestirea ajută mai bine la înțelegerea ideilor și la trăirea sentimentelor corespunzătoare, pe cînd la preadolescenți e necesar să se argumenteze, să se prezinte critic faptele.

Problema respectării particularităților de vîrstă ale elevilor trebuie privită însă dialectic. Aceste particularități nu sînt ceva „absolut și invariabil", ci sînt în continuă dezvoltare și transformare. „Fiecare stadiu al dezvoltării copilului se caracterizează prin aceea că în cursul acestui stadiu apar și se dezvoltă unele însușiri psihologice, iar altele, dimpotrivă, după ce au ajuns la înflorirea lor, încep să treacă treptat în procesul de educație și instrucție pe planul al doilea, se restructurează pe o bază nouă, superioară, iar uneori dispar chiar în întregime." [2]

Este sigur că nu vom face învățămînt de calitate, dacă nu vom respecta particularitățile psihice ale vîrstei elevilor cu care lucrăm. Dar atît nu este de ajuns. În alegerea metodelor și procedeelor de învățămînt și de educație pedagogul trebuie să țină seama nu numai de legile dezvoltării psihice a copilului, ci și de sarcinile învățămîntului și educației comuniste, determinate de cerințele societății socialiste. Pedagogul trebuie să formeze în mod activ psihicul copilului, să-l ajute să depășească unele caractere și limite proprii vîrstei respective. El trebuie să țină seama și de trăsăturile psihice formate în întregime la acea vîrstă, dar și de cele care de abia încep să se formeze și reprezintă forme superioare.

Aceste indicații sînt valabile pentru întreg procesul instructiv-educativ, deci și pentru educarea patriotică a elevilor. Ele au fost respectate în lecțiile pe care le-am analizat și sînt prezente în multe din articolele pedagogice în care este descrisă experiența pozitivă a unor cadre didactice din țara noastră. E necesar deci ca în educarea patriotică a elevilor să se utilizeze acele metode și procedee prin care sînt respectate particularitățile psihice ale vîrstei elevilor, dar prin care, totodată, procesele psihice sînt ajutate să se dezvolte pe o treaptă superioară, prin care sînt respectate legile dezvoltării psihice a elevilor, ținîndu-se seama cu deosebită atenție și de sarcinile pe care societatea noastră socialistă le impune învățămîntului și educației.

---

[1] *V. A. Krutețki și I. S. Lukin*, op. cit., p. 32.

[2] *L. I. Bojovici, A. N. Leontiev, N. G. Morozova, D. B. Elkonin*, Studii de psihologia copilului, E.S.D.P., 1953, p. 181.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ В СВЯЗИ С ПАТРИОТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ УЧАЩИХСЯ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Автор статьи исходит из факта, что воспитание учащихся в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма, является постоянной задачей нашей школы и ввиду важности и сложности этой задачи необходимо, чтобы педагогическая печать представила и проанализировала успешно методы и приёмы, применяемые учительскими кадрами в их опыте, с целью обобщения методического порядка.

В статье проанализированы несколько уроков и аспекты внеклассной работы, где в особенности подчёркивается забота учительских кадров, проводящих эти уроки, с тем, чтобы учитывались психические возрастные особенности учащихся. Анализ уроков показывает, что эти учителя применяли методы и приёмы, в соответствии с психическими особенностями данного возраста, а также с психическими особенностями в процессе формирования патриотического осознания учащихся, но которые представляют высшую ступень в психическом развитии.

Процесс формирования и развития патриотического осознания учащихся был рассмотрен диалектически и методы и приёмы, выбраные учителями, способствовали динамически изменению представлений, понятий, эмоционального состояния и т. д., начиная от низших до высших форм.

INDICATIONS MÉTHODIQUES SUR L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DE 8 ANS

Résumé

L'auteur de l'article prend comme point de départ la constatation que l'éducation des élèves dans l'esprit du patriotisme socialiste et de l'internationalisme prolétarien est une tâche permanente de notre école et que, vu l'importance et la complexité de ce problème, il est nécessaire que la presse pédagogique présente et analyse les méthodes et les procédés employés avec succès par les cadres didactiques en classe, en vue de les généraliser.

Dans l'article, on analyse quelques leçons, de même que des activités en dehors de la classe, et l'on insiste notamment sur la préoccupation des professeurs qui ont fait ces leçons de respecter les particularités psychiques d'âge des élèves. L'analyse des leçons relève le fait qu'ils ont employé des méthodes et des procédés en concordance avec les particularités psychiques dominantes à l'âge respectif et avec certaines particularités psychiques en cours de formation, mais qui représentent un stade supérieur dans l'évolution psychique. Le processus de la formation et du développement de la conscience patriotique des élèves, a été envisagé dialectiquement et les méthodes et les procédés employés par les cadres didactiques ont aidé la dynamique du changement des représentations, des notions, des états émotifs etc., depuis des formes inférieurs vers des formes supérieures.

SPECIFICUL REFLECTĂRII ARTISTICE ȘI EDUCAȚIA ESTETICĂ A ELEVILOR

Lector univ. BIANCA BRATU

Rolul educației estetice ca parte integrantă a educației comuniste este îndeobște cunoscut, definit în linii mari în teoria educației comuniste.

Rîndurile ce urmează își propun să delimiteze și să aprofundeze, din ansamblul problemelor, una esențială pentru practică, și anume: să pună în evidență — pornind de la specificul reflectării artistice — căile prin care se poate realiza educația estetică în școala noastră. Necesitatea acestui studiu teoretic rezultă din însăși realitatea observată în practica predării unor discipline care sînt nemijlocit legate de educația estetică, dintre care ne vom opri îndeosebi asupra literaturii. Deși în principiu se știe că aceste discipline trebuie să contribuie la educația estetică, adesea, în predarea lor efectivă, profesorii (la clasele V—VII pe care le-am studiat) se preocupă în exclusivitate de sarcinile instructive (din domeniul specialității respective) și de sarcinile educației morale.

Intregul proces instructiv-educativ, după cum știm, urmărește educarea conștiinței și a conduitei comuniste în rîndul elevilor noștri. Procesul educației comuniste poate fi pe deplin realizat, dacă fiecare latură a lui își aduce contribuția specifică, valorificînd posibilitățile pe care, în mai mare sau mai mică măsură, le cuprinde predarea anumitor discipline. Uneori se observă ignorarea sau subaprecierea funcției specifice a disciplinelor care contribuie la cultura artistică a elevilor, pentru realizarea efectivă a educației estetice, fapt care dovedește că nu există întotdeauna o suficientă preocupare pentru acest obiectiv și, cu atît mai puțin, pentru cunoașterea căilor specifice ce se cer folosite pentru realizarea lui.

Un fenomen observat în legătură cu această problemă este acela că însăși reprezentarea sarcinilor privind educația estetică rămîne uneori încă într-un stadiu vag, neraportat la specificul reflectării artistice. De aci, necesitatea metodologică de a elucida teoria educației estetice, pornind tocmai de la problemele legate nemijlocit de practica educației artistice prin predarea acestor discipline în școală. Un asemenea punct de pornire este justificat, de altfel, de însăși teoria educației estetice în genere.

După cum se știe, educația estetică nu se confundă și nu se reduce la sfera educației artistice. Ea îmbrățișează toate categoriile de fenomene al

căror centru de gravitate îl constituie *frumosul*. Deci, nu numai frumosul artistic, vizat de educația artistică, ci și frumosul în ipostaze non-artistice, frumosul natural, frumosul în viața socială, în muncă, în viața de toate zilele și mai ales frumosul moral. *Reflectarea artistică a realității* nu numai că este o parte integrantă a atitudinii estetice față de realitate, ci este o parte caracteristică a ei, tocmai latura prin care se înfăptuiește în ce mai înalt grad. Educația artistică se află astfel în centrul educației estetice, așa cum reflectarea artistică constituie o manifestare definitorie a atitudinii estetice față de realitate.

Așadar, vom căuta să precizăm obiectivele și căile specifice ale educației artistice în școală (cu ajutorul disciplinelor care urmăresc acest lucru în special), pornind de la înțelegerea specificului reflectării artistice. Considerăm că precizarea acestor obiective este de natură să ne conducă la găsirea căilor proprii de realizare a educației estetice, în ansamblul educației comuniste, a drumului spre însușirea frumosului sub multiplele lui aspecte, artistice și non-artistice.

★

Pentru a înțelege importanța pe care o are în educația estetică a elevilor însușirea specificului reflectării artistice, trebuie să pornim de la amintirea trăsăturilor definitorii ale imaginii artistice. „Imaginea artistică este mijlocul specific prin care arta reflectă viața și o generalizează de pe pozițiile idealului estetic al artistului, într-o formă vie, concret senzorială, nemijlocit sensibilă".[1] Această definiție relevă, în primul rînd, *funcția gnoseologică a artei*, faptul că ea este *cunoaștere* și felul în care această cunoaștere se realizează pe căi proprii, diferite de cele ale științei.

Ceea ce ne atrage atenția înainte de toate în receptarea unei opere de artă este sentimentul că ne aflăm în fața ei ca în fața vieții însăși, că cel dintîi contact al nostru cu ea este unul al contemplării vii, că îi sesizăm nemijlocit realitatea, tocmai pentru că aceasta este concretă și senzorială, ca tot ce ne înconjoară efectiv.

Cunoașterea nu se înfăptuiește decît prin trecerea de la contemplarea vie, la treapta generalizării, a pătrunderii esenței fenomenelor pe care le receptăm nemijlocit pentru ca după aceea să se verifice în practică. Cunoașterea rațională, științifică, realizează această trecere prin abstragerea trăsăturilor esențiale, definitorii dintr-o serie de fenomene particulare care întruchipează aceeași esență. Arta este și cunoaștere, tocmai pentru că și ea generalizează viața, nu o reflectă doar în cazurile ei particulare. Generalizarea artistică, însă, nu face abstracție de fenomen, de individualul viu, concret-sensibil, ci se împlinește prin încărcarea acestuia cu forța de a releva esența pe care o întruchipează. Această capacitate a imaginii artistice de a încorpora generalul în individual, se bazează pe faptul obiectiv că în realitatea însăși există fenomene care ilustrează la maximum esența, alături de multe altele, în care esența este mai greu de descifrat. Există, așadar, aparențe care ne dezvăluie mai pregnant esența fenomenului, ală-

[1] Bazele esteticii marxist-leniniste, Editura politică, 1961, pag. 407.

turi de multe alte aparențe care o ascund sau o denaturează. Arta se bizuie, deci, pe capacitatea de a selecta din realitatea însăși aparențele semnificative și de a crea, alături de lumea reală, alte asemenea întruchipări sensibile ale esenței.

Cea dintîi condiție a receptării specificului artistic constă tocmai în a înțelege că arta creează o aparență vie, concretă, senzorială, pe care o poate selecta din realitatea obiectivă însăși sau o poate imagina pe baza cunoașterii realității.

Pînă aici este evidentă calea specifică a cunoașterii artistice, nu și autenticitatea ei. Dar este știut că în artă, ca și în realitatea obiectivă, pot exista aparențe înșelătoare, care să ne ducă pe un drum greșit, să falsifice esența lucrurilor, să ne dea o falsă generalizare sau o generalizare întemeiată pe o înțelegere eronată a realității. Imaginea artistică este în mod inevitabil o *reflectare subiectivă* a realității obiective, adică o răsfrîngere a acesteia prin prisma personalității artistului. Imaginea artistică este determinată de apartenența artistului la societatea contemporană lui, de întregul complex al gîndurilor, sentimentelor și atitudinilor lui în fața vieții. Este cunoscut caracterul social și istoric al artei, caracterul ei de clasă, tendențiozitatea ei inerentă. În acest sens, imaginea artistică este rezultatul unei cunoașteri determinate social-istoric, ca și al unei aprecieri ideologice asupra realității și al unei atitudini afective față de aceasta.

În același timp, imaginea artistică îmbină descoperirea adevărului vieții, cu aprecierea ei estetică. Ea generalizează, deci, nu numai în lumina unei concepții asupra vieții, ci și în lumina unui *ideal estetic* — determinat de concepția asupra vieții și de poziția de clasă — a unei anumite concepții despre *frumos*, despre ceea ce este *frumos* în viață și despre ceea ce este *frumos* în creația artistică. În societatea împărțită în clase, idealurile estetice au și ele, prin conținutul lor, caracter de clasă. Artistul nu poate să nu fie reprezentantul unor forțe sociale concrete, exponentul acestora și pe plan artistic.

Așadar, în înțelegerea justă a specificului imaginii artistice, are un rol hotărîtor definirea ei ca generalizare în forme vii, concret-sensibile, care nu poate avea loc decît prin subiectivitatea artistului și de pe pozițiile idealului estetic al acestuia. Aceasta determină în ultima instanță autenticitatea cunoașterii oferite de artist prin imagine. Evident, trebuie să subliniem cu acest prilej că reflectarea artistică nu numai că nu este în contradicție cu reflectarea rațională a lumii, dar nici nu este despărțită de ea, ci, dimpotrivă, acestea se completează reciproc. Imaginea artistică este generalizatoare tocmai pentru că nu se oprește la contemplarea vie a realității, la intuirea ei nemijlocită. Imaginea artistică folosește concluziile gîndirii artistului, se bazează pe acestea în înțelegerea vieții, în înlăturarea a ceea ce este secundar, nesemnificativ, amăgitor, în evidențierea esențialului, a principalului. Artistul realist-socialist este astfel implicit un gînditor, un om cu o temeinică pregătire marxist-leninistă, hotărît să-și pună creația sa în slujba cunoașterii și a transformării revoluționare a vieții.

În educarea estetică a elevilor, prin intermediul artei, va trebui să accentuăm, în primul rînd, asupra specificității ei ca imagine care înglo-

bează generalul în individual și ca imagine a cărei forță depinde de idealul estetic al artistului.

Forța specifică de influențare a artei, deci forța ei educativă, trebuie să o înțelegem rezultată din însăși specificul reflectării artistice, al imaginii artistice pe care am analizat-o pînă acum.

★

Am văzut că reflectarea artistică se realizează sub forma concret-sensibilă a imaginii artistice. Această formă se întruchipează la rîndul ei, în cadrul fiecărei arte, prin mijloace specifice.

Este evident că inițierea elevilor în mijloacele specifice de expresie, în ceea ce reprezintă limbajul propriu fiecărei arte, constituie o sarcină importantă. Fără o asemenea inițiere, unele forme ale reflectării artistice (muzica și artele plastice îndeosebi) ar rămîne de nepătruns pentru elevi sau în orice caz superficial înțelese. Desigur că însuși caracterul nemijlocit sesizabil al oricărei imagini artistice valoroase îi asigură acesteia o accesibilitate relativă, chiar pentru cel mai neavizat amator ; totuși, atît stimularea talentului creator, cît și dezvoltarea capacității de receptare, nu se pot lipsi de însușirea tehnicii artistice diferențiate. Dar cunoașterea mijloacelor tehnice, a mijloacelor de exprimare proprii fiecărei arte nu trebuie să se transforme nici o clipă într-un scop în sine.

Elevul stăpîn al meșteșugului desenului sau al cîntului, poate deveni în cel mai bun caz un virtuos. După ce a învățat conștiincios regulile care înglobează tehnica artistică într-un anumit domeniu, elevul poate rămîne — în ciuda instruirii sale — un amator opac și pretențios, capabil să identifice într-o operă normele respectate și normele încălcate, dar incapabil să sesizeze și să aprecieze tocmai frumusețea ei, mesajul ei artistic, implicit cel ideologic și etic. *Este deci de o importanță hotărîtoare ca inițierea așa-zis „tehnică" în domeniul artei să constituie numai o etapă necesară în procesul educării artistice a elevilor, să nu se transforme într-un proces tehnicist, cu un scop în sine.*

Deosebit de importantă se dovedește a fi, din acest punct de vedere, problema predării în școală a literaturii, care pune în lumină aspecte fundamentale pentru educația artistică. Lectura literară începe să ocupe un loc de frunte printre obiectele de învățămînt încă din primele clase elementare și ajunge, la clasele V—VII și mai ales VIII—XI, la o treaptă superioară, la inițierea în teoria și istoria literară. Rolul educativ al lecturii literare constituie chiar multă vreme o cale însemnată de educare morală a elevilor. Se manifestă totodată și unele preocupări pe linia educației estetice, împletite cu însușirea deprinderilor unei citiri corecte, conștiente și expresive. Abia în clasele V—VII începe efectiv inițierea în teoria literară. Elevii sînt învățați atunci să identifice unele figuri de stil, apoi felurile și speciile fiecărui text literar și elementele de prozodie. Familiarizat cu creația artistică prin unele texte reprezentative, în principiu, elevul este condus mai departe pe drumul înțelegerii acelor mijloace de realizare a creației artistice pe care a început să o prețuiască. Dar riscul de a transforma într-un scop în sine predarea noțiunilor de teorie literară, mai ales a celor

de prozodie, apare aici, cum am observat că se întîmplă uneori în practică, destul de curînd. Elevul este înclinat să reducă însușirea operei literare la identificarea apartenenței ei la un anumit gen și la o anumită specie, la identificarea figurilor de stil și a metricii folosite.

Însușirea mecanică și recunoașterea figurilor de stil într-o poezie (aici este o comparație, aici hiperbolă, sau o sinedocă), ca și cunoașterea unui anumit fel de versificație (iată un vers trohaic, iată unul dactil), nu spun de la sine nimic și nu dezvăluie singure nimic din valoarea artistică a operei analizate. Într-un vers mediocru și într-un vers genial elevul poate descoperi aceeași cantitate de tropi și aceeași metrică, fără să fie condus la aprecierea efectivă a valorii artistice și la înțelegerea căilor prin care aceasta a fost obținută. Aici nu se ajunge decît printr-o analiză la obiect, nuanțată și fină, a capodoperei literare, analiză care include capacitatea valorificării mijloacelor de tehnică literară, dar care nu se reduce la aceasta. Însușindu-și diferite subtilități de mînuire a expresiei literare, elevul își poate asimila treptat o metodă proprie de exprimare, care de altfel nu este condiționată nemijlocit de cunoașterea întregii liste a figurilor de stil sau a versificațiilor posibile. Unii dintre elevii care excelează în asemenea cunoștințe pot rămîne toată viața, nu numai incapabili să scrie cu îndemînare o pagină de impresii, dar incapabili să guste adevărata frumusețe artistică a unui text literar.

Așadar, ceea ce trebuie subliniat deocamdată este că inițierea tehnică în diferite arte, considerată ca o treaptă necesară în educarea artistică, este suficientă numai dacă e neîncetat raportată la cunoașterea mijloacelor prin care capătă viață mesajul artistic. Obiectivele educației artistice se realizează treptat, dar ele trebuie să fie prezente de la începutul procesului de inițiere artistică, în totalitatea lor.

*

Am văzut că imaginea artistică e cunoaștere, că ea reflectă viața, anumite raporturi esențiale existente în realitatea obiectivă, prin încorporarea acestora în forme individuale, concret-sensibile. Aceleași raporturi esențiale, exprimate într-un fel de imaginea artistică, le putem găsi reflectate în gîndirea abstractă într-o expunere rațională, într-o propoziție logică. Imaginea artistică însă își pierde valoarea de reflectare în momentul în care este sărăcită de caracterul ei unic, viu, concret — senzorial și este redusă la abstracția pe care a încorporat-o.

Prin urmare, nici o traducere, nici o transcriere în unități logice a adevărului exprimat artistic nu poate păstra și nu poate reconstitui imaginea artistică. Deci, nici o încercare de „a povesti" o poezie, nici o relatare abstractă a conținutului unei compoziții muzicale sau a unei opere plastice nu poate reface unicitatea imaginii artistice. Acest lucru este deosebit de important pentru buna dirijare a educației artistice a elevilor și tocmai aici am observat unele deficiențe în predarea literaturii în școală. Astfel, tema „Povestiți conținutul poeziei..." continuă să fie frecventă ca temă scrisă sau orală pînă în clasa a VII-a. Relatarea prozaică a unei poezii, atribu-

indu-i o valoare de exprimare valabilă pe plan raţional, dar nespecifică reflectării artistice, constituie încă o practică curentă.

Un elev din ciasa a V-a reduce poezia „Mama" de George Coşbuc la o afirmaţie generală ca aceea că : „Aici poetul şi-a exprimat dragostea pentru mama sa şi pentru satul natal ; a descris cu duioşie natura şi casa părintească ; a evocat cu căldură chipul mamei". Urmărind indicaţiile predării, elevul arată, de asemenea, că „în acest text avem o vorbire versificată" şi distinge corect existenţa strofelor, versurilor, a ritmului şi a rimei. Dar în ce constă frumuseţea poeziei, prin ce avem aici o reflectare artistică, prin ce se deosebeşte (lăsînd la o parte „vorbirea versificată") această manifestare a dragostei de mamă, de orice altă expresie a acesteia, fie şi dintr-o scrisoare oarecare ? Prin ce distinge elevul că aici avem de-a face cu o creaţie valoroasă, de neconfundat cu orice altă lucrare care ar putea avea aceeaşi temă şi care ar fi versificată corect, dar ar fi totuşi în afara oricărei consideraţii artistice ? Cum este orientat elevul, pe calea îndrumării artistice, cînd el este obişnuit să fie apreciat doar pentru cea mai banală şi plată relatare a subiectului şi pentru reducerea temei artistice la o abstracţie incompatibilă cu vreo diferenţiere ?

Vrem să subliniem aici că profesorul trebuie să înţeleagă şi să-i facă şi pe elevi să înţeleagă că reflectarea artistică este însuşită numai prin adîncirea mijloacelor proprii de expresie ale artistului, nu prin transferarea pe planul relatării *non-artistice* a unui conţinut oarecare de idei. Nu se poate trece dintr-un domeniu în altul, din reflectarea artistică în raportare abstractă, printr-o transcriere directă. *Opera de artă trebuie să fie însuşită ca operă frumoasă, analizată atit în ce priveşte conţinutul mesajului ei artistic, cît şi în ce priveşte viaţa ei concret-sensibilă, prin mijloacele ei proprii de expresie.*

★

Studierea operelor de artă are consecinţe însemnate din punct de vedere instructiv şi din punct de vedere al educaţiei morale şi trebuie să fie folosită efectiv în această direcţie, dar nu trebuie să considerăm opera de artă numai în funcţia ei de intermediar pentru instruire şi pentru educarea morală a elevului. Trebuie să vedem în ea şi principalul mijloc al educaţiei estetice, deci *o realizare a căii de reflectare artistică,* cu care trebuie treptat să-i obişnuim pe elevi şi care, bineînţeles, îşi aduce — în ultimă analiză — aportul la educaţia multilaterală a acestora. În această ordine de idei este evident că folosirea ca obiect de studiu a literaturii, printre principalele discipline şcolare, are în vedere nu numai funcţia gnoseologică şi etică a literaturii, ci şi funcţia ei estetică propriu-zisă, esenţială pentru educaţia estetică în şcoală şi, prin aceasta, pentru educaţia morală şi intelectuală. Noua programă de limba romînă (1962) pentru clasele V—VII nu scapă din vedere sarcinile specifice educaţiei estetice în cadrul orelor de lectură literară. Ea accentuează că lectura „se adresează deopotrivă gîndirii, imaginaţiei şi sentimentelor" şi că „prin conţinutul lor bogat în valori morale şi estetice", lecţiile de lectură literară „oferă o cunoaştere mai bogată a realităţii prin intermediul imaginilor artistice".

Evident, în aceste clase analiza valorii estetice a textelor este firesc limitată și accentul cade în mare măsură pe predarea literaturii ca mijloc de instruire și de educare morală a elevilor. Aceasta nu înseamnă, însă, decît că obiectivele educației artistice se realizează treptat, fiind prezente totuși de la începutul procesului de predare a literaturii, ca o finalitate a întregului proces desfășurat de profesor cu elevii. În acest sens, s-ar putea spune că este decisivă — în fiecare clasă, începînd încă din clasele mici — formarea capacității elevilor de a explica un text literar, în vederea receptării lui artistice (bineînțeles, pe măsura posibilităților, a particularităților de vîrstă). Aceasta înseamnă că profesorul nu poate scăpa din vedere obiectivele educației estetice, chiar dacă în clasele V—VII, cum precizează *Metodica predării literaturii romîne*: „lectura literară — prin studierea din ce în ce mai pricepută și mai adîncă a textelor literare — urmărește obiectivul său principal, acela de a da elevilor cunoștințe variate atît în domeniul literaturii, dar mai ales al vieții, de a le forma cu ajutorul operelor literare convingeri morale, de a le dezvolta deprinderi de conduită cetățenească, de a completa și lărgi bazele educației lor în spiritul moralei comuniste." [1]

Deși nu se preocupă în mod special de obiectivele educației estetice, metodica citată apreciază, totuși, că: „Metoda specifică studiului literaturii în școală este analiza literară", pe care o definește drept „cercetarea operei literare realizată cu elevii în scopul de a-i face să stăpînească intelectual faptul literar și de a le pune la îndemînă mijloacele prin care să aprecieze mai puternic, mai adînc, opera de artă." [2]

Desigur, deci, că metodica prevede importanța analizei literare în clasele V—VII. Semnificative sînt însă rezervele pe care metodistul le are în privința *realizării* acestei analize și, în ultimă instanță, asupra rolului ei în raport cu lectura operei în clasă. „Importanța lecturii operei în clasă — sub forma lecturii model — este deosebit de mare pentru că acest moment prezintă elevilor opera în întregul ei, cu toată bogăția ei de idei și imagini, cu toată puterea ei de emoționare artistică. În continuare analiza va desface, va descompune opera în mod *artificial* (sublinierea ns.) în părțile ei componente, iar *fiorul estetic se poate destrăma în cursul acestei activități.*" [3]

Metodistul se bazează, de astă dată, pe constatarea reală că uneori, prin analiză, profesorul îi îndepărtează pe elevi de la receptarea operei, în loc să-i apropie de aceasta. Astfel se explică aparenta opoziție dintre lectura textului și analiza lui, prima fiind aceea care „acționează direct și puternic asupra cititorului", a doua riscînd, în unele cazuri, „să înlăture sau să scadă efectul obținut de lectura operei". De aceea, spune metodistul, „s-ar putea afirma chiar că o bună lectură a operei, vederea unui spectacol bun de teatru, sînt mult mai eficiente decît o analiză făcută după toate regulile metodice, dar searbădă și seacă." [4] Așa și este, dar numai în

[1] *C. G. Chiosa*, Metodica predării limbii și literaturii romîne, Editura de Stat didactică și pedagogică, București, 1961, pag. 143.
[2] Idem, pag. 116.
[3] Idem, pag. 120.
[4] Ibidem.

cazul cînd analiza duce la descompunerea artificială a întregului, în loc să sublinieze rostul și eficiența fiecărei părți a întregii opere artistice.

Experiența profesorilor talentați și înarmați cu o temeinică pregătire ideologică și estetică arată adevărata importanță a analizei în educarea artistică a elevilor, pentru sensibilizarea lor. Iată, de pildă, cum realizează un bun profesor la clasa a V-a analiza poeziei „Mama" de Coșbuc, pe care am văzut-o înainte redusă la cea mai generală proză :

La orele în care profesorul și-a urmărit obiectivul educativ și pe plan estetic, am constatat mai întîi inițiativă în *etapa pregătirii*, în *studiul concret al textului* și o *lectură* realmente *expresivă*, dar contribuția principală am găsit-o tocmai în cadrul *analizei textului*, concepută ca o unitate a conținutului cu forma care îl exprimă. Astfel, în cazul poeziei analizate, din totalitatea impresiilor care au mișcat clasa, profesorul — cu participarea activă a elevilor — a urmărit mai întîi evocarea de ansamblu a atmosferei, un fel de muzică tristă a satului de pe vremuri. Elevii au fost determinați să-și reprezinte colorat, afectiv, imaginea satului și a casei părintești evocată de Coșbuc. Amintirea casei părintești aduce după sine, în mod necesar, imaginile concrete pe care profesorul le analizează astfel, încît „mijloacele artistice" se înregistrează direct, cerute de întreaga evocare. Elevii „aud" vuietul apelor repezi care curg în vaduri și doinirea jalnică a plopilor într-un amurg, pe care și-l imaginează și ei, ca și poetul, într-o umezeală de toamnă. Elementele de evocare a casei părintești sînt reliefate și aici ca părți ale întregului, în cadrul căruia capătă o valoare proprie acestei poezii : vatra veche și lemnele care ard pocnind din vreme în vreme, decorul intim cu un anumit farmec bătrînesc, pe fondul de sărăcie al satului din epoca respectivă („trei vreascuri rupte dintr-un gard...") și de tristețe (flacăra care geme în vatră). Figura mamei este încadrată aici cu atributele *oricărei* mame, întruchipată în această *mamă unică* pe care o evocă poetul : îngrijorarea ei maternă pentru soarta fetelor orfane, surorile poetului („ele sînt mici și tată n-au") ; frămîntarea ei mută, în așteptarea feciorului plecat într-o lume străină, nădejdea ei cea de pe urmă în întoarcerea fiului, privită ca o bucurie și ca o salvare pentru surori. Starea psihică a mamei este urmărită în interiorizarea ei și, totodată, în unele manifestări exterioare care o trădează (gesturi lipsite de sens pentru cei din jur : vorbește singură, uită de lucrul pe care-l face, scapă fusul jos și îl lasă, sare brusc la geam, părîndu-i-se că a auzit o chemare...). Izbucnirea din urmă a mamei, din ultimele versuri ale poeziei, este primită de întreaga clasă cu emoție, ca o dezlănțuire mult timp înăbușită a disperării.

In acest fel, întreaga poezie este receptată prin fiecare element al ei, datorită faptului că elevii își reprezintă viu, senzorial și afectiv tot ceea ce evocă poetul și nu printr-o transpunere prozaică a ideilor și sentimentelor exprimate, ci pe baza *mijloacelor artistice folosite de poet*. Nu are loc deci așa-zisa „povestire cu cuvinte proprii", care înlătură receptarea poeziei, ci, dimpotrivă, reconstituirea ei cu cuvintele și cu imaginile poetului însuși. Expresia „mama este îngîndurată" n-ar fi spus nimic : dar „mama scapă fusul, se uită la el și nu-l ridică" etc. prezintă într-o formă puternic sugestivă starea sufletească a mamei. Profesorul i-a făcut în felul acesta pe elevi să surprindă, într-o analiză realizată pe bază de convorbire euristică, că

poezia, pe de o parte, exprimă sentimentul mamei (relevat pînă aici), pe de altă parte, sentimentul poetului, căci întreaga evocare s-a născut pe baza trăirii lui. Astfel, clasa analizează dorul poetului de casa părăsită, însingurarea lui în locuri străine, remușcarea lui pentru zbuciumul mamei etc. Elevii au înțeles că de fapt întreaga poezie este o expresie lirică a sentimentelor poetului în primul rînd, căci evocarea lui ne arată ce gîndește și ce simte el. De aceea a și fost scrisă poezia la persoana a doua, pentru că poetul stă de vorbă în gînd cu mama sa de departe.

Prin astfel de analize profesorul apelează la *imaginația* elevilor și o *stimulează*, făcîndu-i să vadă tot ce vede poetul. Apelează, totodată, la *sensibilitatea* lor și o stimulează de asemenea, făcîndu-i să trăiască emoțional sentimentul poetului. Îi face să *înțeleagă poezia* nu numai în conținutul ei tematic, ci în valoarea ei artistică, *în capacitatea ei de a încorpora într-o imagine concret-sensibilă, vie, sentimentele și gîndurile poetului*. Fără să forțeze lucrurile, fără să le teoretizeze exagerat, profesorul pregătește pe elevi, pentru ca aceștia să poată aprecia forța de reprezentare a generalului în individual, proprie acestei imagini artistice.

Mama lui Coșbuc e o anumită individualitate și, în același timp, o reprezintă pe mamă în genere. Elevii, citind poezia, se gîndesc cu strîngere de inimă la propria lor mamă, legîndu-se să nu-i producă nici o suferință. La clasele mai mari, profesorul le poate explica izvorul concret-istoric al poeziei și deci valoarea ei de generalizare, pentru exprimarea conștiinței sociale a epocii : situația în care feciorii de țărani setoși de învățătură încercau să părăsească mizeria satului exploatat, cu gîndul întoarcerii ulterioare pentru luminarea și sprijinirea semenilor lor în lupta grea. De aici, nădejdea și îngrijorarea celor rămași acasă, dar și însingurarea celor plecați.

După o astfel de analiză tema poeziei se precizează altfel decît inițial, și anume, este raportată la realitatea social-istorică și concretizată printr-o situație particulară. Dar concluzia ? Aceasta nu este doar una abstractă, ci este mai ales una care dezvoltă înțelegerea sensului general uman și concret-istoric al poeziei, o concluzie etică și estetică totodată, care îi face pe elevi să vadă dincolo de poezie frumusețea raporturilor umane și lupta feciorilor de țărani setoși de învățătură pentru a se afirma, împotriva unor condiții sociale care tind să-i condamne la mizerie.

Desigur, și această concluzie, rămînînd în esență aceeași, poate fi exprimată diferit, în raport cu nivelul de înțelegere al elevilor claselor V—VII, dar mai ales al claselor următoare.

★

Ce concluzie esențială s-ar putea desprinde din cele expuse pînă acum, pentru practica educației artistice, ca parte integrantă a educației estetice ? În primul rînd, concluzia că educația estetică se poate realiza în școală prin predarea unor obiecte de învățămînt, o contribuție însemnată aducîndu-și pe această linie disciplinele cu caracter artistic.

Educația estetică — s-a subliniat în cele arătate mai sus — se realizează prin mijloace proprii, în lumina obiectivelor ce decurg din specificul reflectării artistice.

A fost în intenția acestui articol să accentueze importanța realizării educației estetice prin predarea disciplinelor amintite, să reliefeze faptul că în cazul acestor discipline realizarea celorlalte scopuri instructiv-educative este condiționată, în primul rînd, de înfăptuirea sarcinilor educației estetice. Această premisă, decurgînd din specificul cunoașterii artistice, trebuie să călăuzească predarea disciplinelor cu caracter artistic la toate clasele, dar la nivelul particularităților de vîrstă ale fiecăreia.

De la început, adică din clasele mai mici, predînd limba și literatura, muzica sau desenul, va trebui să-l ajutăm pe elev ca, prin intermediul artelor respective, să cunoască mai bine realitatea, să observe cu o mai mare acuitate senzorială bogăția aspectelor ei concrete, să intuiască și să înțeleagă mai adînc, să participe afectiv, să trăiască evenimentele relevate de literatură, emoțiile provocate de artă, să-și îmbogățească experiența de viață prin intermediul acestor trăiri. Tocmai pe această cale specifică își pot aduce contribuția asemenea obiecte de învățămînt la educația morală a elevilor, ca și la adîncirea educației lor intelectuale.

Evident, obiectivele inerente educației artistice — și, prin aceasta, educației estetice — nu se realizează, cum am mai spus, în același fel, cu aceleași mijloace și în aceeași măsură, în toate clasele și la diverse etape de vîrstă. Precizarea metodică a unor căi diferențiate în raport cu particularitățile de vîrstă, precum și cu specificul disciplinelor artistice respective, trebuie să constituie obiectul unor cercetări mai îndelungate. Deocamdată, am putea însă preciza că, la nivelul primelor clase și al unei inițieri artistice elementare, urmărim să-i deprindem pe elevi să privească și să vadă, să asculte și să distingă, adică să observe mai atent realitatea și să și-o *reprezinte*, să exprime ceea ce își închipuie, să *participe afectiv*, să se identifice cu trăirile emoționale care constituie obiectul operelor de artă, să-și formeze unele *deprinderi de realizare artistică*.

Abia mai tîrziu, în clasele următoare, se însușesc primele *deprinderi de a aprecia o lucrare din punct de vedere artistic*, prin predarea disciplinelor amintite, intrînd în faza acțiunii ei explicite, pe care clasele mari o vor continua pe o treaptă superioară.

Articolul de față a avut în vedere, cum s-a arătat, mai ales predarea disciplinelor artistice la clasele V—VII. Abia în clasele următoare, însă, profesorul va putea să valorifice din plin, în munca lui cu clasa, atît în predarea literaturii, cît și a celorlalte discipline legate nemijlocit de educația artistică, trăsăturile principale ce decurg din definirea imaginii artistice. Numai prin încorporarea viziunii despre lume a artistului într-o formă individuală, unică, pregnantă, se realizează propriu-zis reflectarea artistică. Forma imaginii artistice este singura expresie posibilă a unui conținut artistic. Ea nu poate fi înlocuită printr-o altă expresie, ci numai reconstituită pe baza elementelor ei proprii, a imaginii concret-sensibile (literare, plastice, muzicale), pe care a folosit-o autorul. Ideea singură, în afara încorporării ei artistice, poate fi receptată pe calea obișnuită a cunoașterii raționale, cu avantajele și dezavantajele pe care le

aduce abstractizarea : o mai directă definire a esenței fenomenului, în dauna „senzației vieții", a caracterului direct sesizabil al fenomenului înfățișat.

Elevul trebuie să fie educat să recepteze arta autentică ca pe *un conținut esențial care este făcut să trăiască tocmai printr-o anumită formă a imaginii artistice.*

În al doilea rînd, profesorul, pentru a urmări educarea artistică a elevilor, trebuie să acorde *imaginației* importanța specifică pe care o are atît în crearea, cît și în receptarea operei de artă. Este știut că imaginea artistică *nu este o „redare" a realității* (cum obișnuiesc adesea profesorii pe elevi să spună și să creadă), *ci crearea unei lumi* conforme cu cea reală, a unei lumi vii, cu împrejurări, oameni și sentimente veridice, *dar a unei lumi fictive,* (adică produse de imaginația artistului), *care o relevă pe cea reală.* Copiii întreabă de multe ori dacă o întîmplare povestită a avut într-adevăr loc. Profesorul trebuie să-i facă să înțeleagă că nu întîmplarea care constituie subiectul operei trebuie să fi avut loc, ci fenomenul respectiv, pe care îl relevă întîmplarea, trebuie să fie reprezentativ, trebuie să le arate că așa se petrec lucrurile în realitate și că reflectarea lor artistică este revelatoare. Înțelegerea importanței specifice a imaginației e necesară pentru o profundă receptare a operei de artă. Însușirea unei opere de artă presupune o adîncă colaborare între receptor (elev) și autor, colaborare pe care profesorul trebuie să o mijlocească, dezvoltînd imaginația elevilor, pentru ca ei să-și imagineze la rîndul lor lumea creată de artist, ca pe însăși lumea reală. Cel ce gustă opera de artă trebuie să vadă, să audă, să fie în mijlocul vieții imaginate de artist, întocmai ca artistul însuși, spre a face *a sa* întreaga bogăție concret-senzorială a operei.

În al treilea rînd, profesorul trebuie *să valorifice intens rolul emoției în artă.* Imaginea artistică e creată cu participarea afectivă a artistului la fiecare latură de conținut și de formă a produsului său. De aceea, spunem că el „i-a dat viață". Profesorul trebuie să folosească puterea de impresionare a operei de artă, caracterul ei emoțional, pentru a dezvolta la elevi acea sensibilitate fină și nuanțată, care să-i facă *să trăiască* și ei efectiv viața operei de artă și atitudinea creatorului ei. Numai astfel ei își vor însuși efectiv opera de artă și vor ajunge apoi să o *înțeleagă complex.* în toată bogăția mesajelor ei de gînduri și de sentimente.

Pe această cale elevii vor fi aduși să-și dea seama că arta le descoperă lumea, chiar realitatea lor înconjurătoare, mai pregnant. Și oamenii, și natura le vor apărea astfel într-o infinită varietate plină de înțelesuri, căci aceleași aspecte exterioare, sau aceleași fapte de viață pe lîngă care trecem, fără să le surprindem semnificația esențială, ne impresionează adînc, atunci cînd ne sînt semnalate prin intermediul artei.

Ceea ce artistul a receptat cu sensibilitatea sa ascuțită și ne-a transmis prin expresia concret-sensibilă a imaginii artistice ajunge la sensibilitatea noastră, ne emoționează și intră în propriile noastre trăiri afective, dacă reușim să trăim în întregime mesajul operei de artă. De cîte ori nu am trecut cu indiferență pe lîngă întrebările care ni se par fără rost, sau pe lîngă plăsmuirile năstrușnice ale unor preșcolari care cercetează

lumea din jurul lor şi-şi manifestă iniţiativa? Sensibilitatea imaginii artistice create, de pildă, de Vera Panova în „Serioja" ne face însă să descoperim cu strîngere de inimă, într-un crîmpei din viaţa micului erou, adevărata dramă a copilului căruia viaţa adulţilor din preajma lui îi impune atîtea probleme grele, de neînţeles, fără a-l ajuta să le rezolve.

Sensibilizîndu-ne, arta ne ajută să privim şi să pătrundem fenomene faţă de care altfel rămînem străini, faţă de care sîntem uneori opaci, pentru că nu le cunoaştem esenţa. Educarea artistică a elevilor trebuie, aşadar, să vizeze neîncetat sensibilizarea produsă prin însuşirea artei, capacitatea de a descoperi, prin imaginea artistică, fenomenul puternic reprezentativ, aparenţele care fac sensibilă esenţa lucrurilor.

Punerea în evidenţă a particularităţilor definitorii ale reflectării artistice, aşa cum am încercat să o facem acum, este menită să reliefeze cîteva trăsături specifice ale educaţiei artistice — element component şi caracterizant al educaţiei estetice — deci, în ultimă instanţă, tocmai cîteva dintre elementele esenţiale ale educaţiei estetice.

★

Capacitatea de a sesiza în individual generalul, de a surprinde în imagini vii şi semnificative sensul profund şi integrator pe care îl exprimă, de a recepta cu emoţie frumosul, dezvoltarea unei anumite *trebuinţe a frumosului*, toate acestea constituie în acelaşi timp, rezultate ale educaţiei artistice şi componente esenţiale ale atitudinii estetice faţă de realitate.

Profilului moral al constructorului societăţii socialiste şi comuniste, îi este proprie şi forţa pe care acesta o are de a căuta frumosul, de a-l descoperi în natură, în societate, în viaţa de toate zilele. *Imaginaţia creatoare*, constructoare şi *sensibilitatea fină*, profund receptivă, îşi aduc aportul decisiv în formarea omului nou, educat etic şi estetic, capabil să trăiască şi să creeze, cum spune Marx, „şi după legile frumosului".

ОСОБЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТРАЖЕНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Автор статьи выявляет некоторые существенные компоненты эстетического воспитания, исходя из специфики художественного отражения действительности.

Автор обращает внимание на то, что дисциплина художественного характера — в особенности в литературе — может быть, в свете этой особенности, более производительна для эстетического воспитания учащихся ещё в V—VII классах.

В статье также подчёркивается, что в практике преподавания литературы, и даже в концепции самой основы этого преподавания, иногда наблюдается некоторое пренебрежение к цели эстетического воспитания учащихся. Конечно, это отражается и на методике преподавания такого предмета, как *румынский язык* (литературное чтение).

Статья приводит существенные элементы в преподавании литературного чтения, учитывая особенности художественного оформления. Таким образом подчёркивается ограниченное значение введения литературной техники, которая иногда рис-

кует стать самоцелью преподавания, и подчёркивается необходимая связь назидательной цели с этической и эстетической в преподавании литературы.

Отрицательной тенденции свести преподавание литературного чтения к безразличному повествованию абстрактных тезисов, статья противопоставляет пример литературного анализа, осуществлённого в классе, где выявляются художественные образы поэта. Таким образом, автор пытается подчеркнуть, что уроки по литературному чтению должны привести, в первую очередь, к формированию отзывчивости учащихся ко всему прекрасному в художественных произведениях, в природе и в обществе.

LE SPÉCIFIQUE DU REFLET ARTISTIQUE ET L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE DES ÉLÈVES

Résumé

L'auteur de l'article se propose de mettre en évidence certains aspects essentiels de l'éducation esthétique, partant du spécifique du reflet artistique de la réalité.

L'auteur attire l'attention que les disciplines à caractère artistique — particulièrement la littérature — peuvent être mieux valorisées pour l'éducation esthétique des élèves, à la lumière de ce spécifique, dès les classes V—VII.

On signale encore le fait que dans la pratique de l'enseignement de la littérature et même dans la conception qui est à la base de cet enseignement, on constate parfois que l'on néglige les objectifs propres à l'éducation esthétique chez les élèves. Evidemment, ceci a aussi des conséquences en ce qui concerne l'enseignement d'une discipline de toute première importance, telle que la langue roumaine (la lecture littéraire).

L'article suggère quelques éléments essentiels de l'enseignement de la lecture littéraire sur la base de la mise en valeur du spécifique du reflet artistique. On souligne ainsi l'importance limitée de l'initiation à la technique littéraire qui risque, quelquefois, de devenir un but en soi de l'enseignement et on met en relief le rapport nécessaire entre les objectifs instructifs et ceux de l'éducation éthique et esthétique, dans l'enseignement de la littérature.

A la tendance négative de réduire la lecture littéraire à une relation non différenciée d'une série de thèses abstraites, l'article oppose l'exemple d'une analyse littéraire réalisée avec la classe, et dans laquelle sont valorisées justement les images artistiques employées par le poète. De cette manière, l'article essaie de faire ressortir le fait que les heures de lecture littéraire doivent mener, en premier lieu, à la formation de la réceptivité des élèves à l'égard du beau dans l'oeuvre d'art, dans la nature et dans la société.

EFICIENȚA MUNCII EDUCATIVE DESFĂȘURATE ÎN ȘCOALĂ PE BAZA UNEI PROGRAME

GHEORGHIȚA FLEANCU
și *LUMINIȚA GHIVIRIGĂ*
Institutul de științe pedagogice

În etapa actuală de desăvîrșire a construcției socialismului, statul nostru democrat-popular acordă o mare atenție pregătirii multilaterale a tineretului, educației lui comuniste. În aceste condiții, activitatea politico-educativă desfășurată în rîndul tineretului dobîndește o semnificație deosebită, contribuind la formarea concepției noi, științifice despre lume și viață la elevi.

La cel de-al III-lea Congres al P.M.R., tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a spus: „Ca urmare a transformărilor social-economice, în țara noastră a luat naștere și se dezvoltă tot mai mult o morală nouă, socialistă, o nouă atitudine față de muncă, față de bunurile obștești și îndatoririle sociale, noi relații de întrajutorare tovărășească între cei ce muncesc“ [1].

Se știe că procesul de formare a conștiinței socialiste este de durată, are un caracter complex, implicînd acțiunea coordonată a tuturor factorilor care contribuie la educația comunistă. Școala, organizațiile de copii și tineret, familiile elevilor și întreaga noastră societate au datoria să se ocupe din vreme de creșterea generațiilor tinere.

An de an s-au obținut succese tot mai însemnate în domeniul educației comuniste a tineretului. Aceasta nu înseamnă însă că în munca educativă nu se mai manifestă încă anumite lipsuri.

Principale direcții în care se resimt aceste lipsuri se referă la faptul că sarcinile muncii educative sînt concepute uneori ca fiind în mod exclusiv de competența dirigintelui clasei, celorlalți profesori revenindu-le numai „instruirea“ elevilor. Acest mod de a opune munca educativă celei instructive este dăunător, străin înțelegerii corecte a scopului și sarcinilor educației comuniste.

Conținutul muncii educative se stabilește uneori fără a se lua în considerație suficient particularitățile de vîrstă ale elevilor, stadiul de

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*: Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Editura politică, 1960, p. 100.

dezvoltare a colectivului de clasă, sarcinile educației multilaterale și sarcinile școlii în perioada istorică dată. De aceea nu se asigură întotdeauna o justă gradare a acțiunilor și nici continuitatea în munca educativă de la o clasă la cealaltă. Se repetă astfel — an de an — măsuri educative în care nu intervine nimic nou și care nu contribuie deci la dezvoltarea continuă a colectivelor de elevi, a fiecărui elev în parte. Caracterul formal, nesistematic al muncii educative izvorăște dintr-o insuficientă grijă pentru stabilirea unor obiective de bază, în jurul cărora să se axeze activitatea din fiecare etapă.

Orele de dirigenție reprezintă pentru unii diriginți singura preocupare de ordin educativ, care — tocmai din acest motiv — nu izbutește să satisfacă sarcinile bogate și complexe ale educației comuniste. Mai mult decît atît, se manifestă adesea în conținutul și metodica acestor ore grave deficiențe. Astfel, se stabilesc teme care nu corespund condițiilor concrete ale clasei și sarcinilor actuale ale educației comuniste, se aleg teme care dublează activitatea specifică lecțiilor, cercurilor pe obiecte, muncii pionierești sau de U.T.M.; în plus, în unele ore de dirigenție se abordează o problematică diversă, îngrămădindu-se cîteva aspecte de tip foarte diferit, fără legătură între ele (de ex.: referat pe o temă festivă și analiza situației clasei la disciplină — în aceeași oră).

Cît despre aspectele negative mai importante privind metodica pregătirii și desfășurării orelor de dirigenție, acestea se referă la lipsa de unitate dintre conținut și formă (de pildă, se folosesc referate teoretice pentru prezentarea temelor legate direct de viața colectivului de elevi).

S-a constatat că la multe ore de dirigenție referatele alcătuite de elevi sînt adesea compilații sau simple reproduceri după articole apărute în presă, că deseori analiza muncii se transformă într-o „muștruluială" care se încheie, de regulă, prin forțarea elevilor de a-și lua în mod formal, neconvinși, angajamente. S-a mai remarcat adesea și lipsa de participare a elevilor la discuții, ca și faptul că concluziile dirigintelui nu decurg firesc din problemele ivite și dezbătute în cadrul orei. Acolo unde se manifestă asemenea deficiențe, orele de dirigenție nu-și exercită întreaga influență și rămîn rupte de celelalte acțiuni și măsuri educative.

Unele lipsuri se pot constata și în modul de colaborare a celor trei factori care realizează educația comunistă a elevilor. Din această cauză, acțiunile pionierești sau de U.T.M. își pierd uneori specificul, confundîndu-se cu anumite activități în afară de clasă. Pe de altă parte, nu se asigură în suficientă măsură participarea efectivă a familiilor elevilor la rezolvarea problemelor educative, nu se antrenează întreaga masă a părinților la acțiuni comune cu cadrele didactice. Măsurile prin care școala colaborează cu familiile elevilor nu se încadrează într-un sistem general al muncii educative, ele avînd un caracter sporadic, neorganizat. De altfel, se poate considera că un asemenea sistem — conceput în mod judicios — se întîlnește foarte rar, fiind rodul străduințelor deosebite ale unor cadre didactice. Apare tot mai clar deci necesitatea reglementării și îndrumării temeinice a problemelor legate de munca educativă, pentru a se asigura — pe plan general — o unitate de acțiune, în vederea obți-

nerii unor mai bune rezultate în acest domeniu important pentru pregătirea cadrelor.

O asemenea îndrumare s-ar asigura desigur printr-o metodică a muncii educative, care, pusă la îndemîna cadrelor didactice, ar constitui un instrument eficace pentru îmbunătățirea muncii.

★

Școala și pedagogia sovietică au subliniat deseori necesitatea elaborării unei metodici a educației comuniste a elevilor, care să contribuie la ridicarea nivelului muncii educative, la crearea unui sistem al acestei munci atît de importante și actuale.

Cu ani în urmă, A. S. Makarenko și-a exprimat speranța în această privință, după ce ridicase în minunatul său „Poem pedagogic", într-o formă literară, multe din problemele complexe ale educației tineretului. El spunea: „și foarte curînd, poate, la noi nu se vor mai compune poeme pedagogice, ci se va scrie o carte simplă și practică — *Metodica educației comuniste*".

Cu toate succesele înregistrate în domeniul stabilirii unei asemenea metodici, întocmirea unei lucrări propriu-zise a întîrziat mult timp să apară. Un pas însemnat pe calea elaborării metodicii muncii educative în școală îl constituie acțiunea întreprinsă de A.S.P. a RSFSR referitoare la alcătuirea unei programe a muncii educative. Această acțiune importantă s-a desfășurat în mai multe etape. Astfel, în prima etapă (1957) s-au întocmit materialele necesare pentru programa muncii educative, care s-au discutat și experimentat într-un număr de școli. În urma rezultatelor obținute, în etapa următoare (1958) s-a trecut la alcătuirea „Proiectului de programă a muncii educative". Acest proiect s-a publicat și s-a aplicat în viață într-un număr de peste două mii de școli. Experiența acumulată a permis cercetătorilor sovietici ca în cea de-a treia etapă (1959—1960) să definitiveze Programa muncii educative în școală (cu caracter de orientare). Această programă, apărută în 1960 sub redacția lui N. I. Boldîrev, se aplică în prezent în școala sovietică și contribuie la sprijinirea cadrelor didactice în vederea realizării sistemului necesar de muncă educativă în școală.

În scopul îndrumării lucrătorilor școlii în ce privește folosirea adecvată a Programei muncii educative, A.S.P. a RSFSR a publicat în 1961 trei volume și anume: „Munca educativă cu elevii din clasele I—IV", sub redacția lui V. G. Iakovlev, „Munca educativă cu elevii din clasele V—VIII", sub redacția lui V. I. Bolșakov și N. I. Monahova și „Munca educativă cu elevii din clasele IX—XI", sub redacția lui I. S. Marienko.

Introducerea acestor documente în școala sovietică, după cum arată N. I. Boldîrev [1], „asigură un anumit sistem și continuitate în educația elevilor, permite păstrarea succesiunii și continuității în munca educativă, contribuie la înlăturarea antrenării unilaterale în ce privește conți-

[1] *N. I. Boldîrev*: „Sistemul educației comuniste și programa muncii educative în școala sovietică", Revista de pedagogie nr. 6, 1960.

nutul și a uniformității în metodele educației, ușurează planificarea și organizarea vieții zilnice a elevilor și a activității colectivului de elevi, creează condiții mai bune pentru verificarea rezultatelor muncii educative a școlii, a organizațiilor de copii și tineret și a familiei".

Avînd drept scop de a contribui la educarea multilaterală a personalității elevilor și de a asigura continuitatea în munca educativă din școală, programa arată *ce* calități morale, ce trăsături de caracter este necesar să se cultive în rîndul elevilor și *cum*, prin ce mijloace, cu ajutorul căror activități, calitățile respective pot fi formate. Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice care funcționează la diferite clase, programa e împărțită în trei secțiuni : pentru clasele I—IV, V—VIII și IX—XI.

În prezent, cînd statul sovietic acordă o mare importanță reorganizării școlii, problemele educației comuniste stau în centrul atenției pedagogilor, deoarece „actuala reorganizare a școlii este într-o măsură însemnată și o reorganizare a muncii educative" [1].

În Hotărîrea Sovietului Suprem al R.S.F.S.R. „Despre îndeplinirea legii cu privire la întărirea legăturii școlii cu viața și continua dezvoltare a învățămîntului public", recent apărută [2], se arată că educația comunistă a elevilor trebuie organizată în așa fel încît să corespundă spiritului și cerințelor codului moral al constructorilor comunismului. Sarcina trasată școlilor sovietice de a asigura continua perfecționare a metodicii instrucției și educației copiilor și tineretului este astăzi deosebit de actuală. În cadrul complexului de măsuri întreprinse pentru înfăptuirea ei se înscrie și acțiunea largă de experimentare, de verificare și de îmbunătățire a programei muncii educative.

Dar în această programă, prin care s-a încercat să se stabilească conținutul muncii educative în școală, după cum arată I. A. Kairov [3] „predomină recomandările cu caracter organizatoric, se vorbește mult despre ceea ce trebuie făcut, metodica muncii educative fiind slab arătată. Cu toate acestea, apariția ei merită o apreciere pozitivă, deoarece s-a făcut primul pas pe calea creării unei metodici sistematice a educației, care ajută cadrele didactice să dea procesului educativ o mai bună orientare și un caracter mai concret, să-l considere ca un proces de organizare a vieții copiilor și nu ca o sumă a diferitelor activități".

În prezent, verificarea practică a acestei programe a pus în atenția cadrelor didactice o serie de probleme pentru rezolvarea cărora se caută cele mai bune soluții. Una dintre problemele discutate în ultima vreme în revistele sovietice se referă la planificarea muncii educative după indicațiile programei.

Planificarea potrivit prevederilor programei implică o muncă serioasă, ridică anumite greutăți privind coordonarea, evitarea formalismului etc. Pentru a ușura activitatea cadrelor didactice de întocmire a planului

---

1 *A. I. Romanov :* „Activitatea școlii — activitate partinică", „Narodnoe obrazovanie" nr. 7, 1962.

2 vezi „Narodnoe obrazovanie", nr. 9/1962 sau „Sovetskaia pedagoghika", nr. 9/1962.

3 *I. A. Kairov :* „Noul program al P.C.U.S. și sarcinile științifice pedagogice", Sovetskaia pedagoghika", nr. 9/1962, p. 47.

muncii educative, revista „Nacealnaia școla" (nr. 9/1961 și în nr. 1/1962) a publicat o „planificare a muncii educative (cu caracter de orientare)" elaborată de N. I. Svetlovski, care se referă la clasele mici. Această planificare cuprinde două rubrici — denumirea activităților și timpul de executare — și grupează diferitele acțiuni în jurul următoarelor obiective (corespunzătoare — în parte — celor stabilite de programă) : cultivarea deprinderilor de comportare civilizată, organizarea și educarea colectivului de copii, educația prin muncă, munca politico-educativă în clasă, educația estetică, educația fizică, munca cu părinții și sprijinirea părinților în organizarea activității de acasă a copiilor.

Planificarea publicată prilejuiește în prezent un viu schimb de păreri în paginile revistei „Nacealnaia școla". O serie de cadre didactice obiectează asupra unei astfel de planificări schematice generale. A. Antipin și Z. Tilinskaia [1] arată, de pildă, că în scopul realizării unei planificări eficiente este necesar : 1) să se pornească de la o temeinică caracterizare a clasei și de la arătarea sarcinilor concrete ce stau în fața colectivului respectiv de copii ; 2) să se stabilească corespondența necesară între conținutul și formele muncii, nivelul respectiv de educație al copiilor și cerințele programei ; 3) să se împartă logic întreaga activitate pe capitole. De aceea, de pildă atunci cînd se indică sarcina cultivării deprinderilor de conduită civilizată la elevi este necesar să se menționeze care anume deprinderi se vor forma în etapa dată, care vor fi formele de bază ale muncii utilizate de profesor în acest scop și, dacă este cazul, cum se va munci pentru educarea anumitor elevi.

Problema realizării unei planificări științifice a muncii educative în școală pe baza programei a antrenat în dezbateri și alți pedagogi [2], fapt care atestă preocuparea intensă a școlii sovietice pentru îmbunătățirea activității educative.

Alături de problema planificării muncii educative, cadrele didactice din U.R.S.S. dezbat și alte chestiuni importante privind : selecționarea celor mai adecvate procedee pentru educarea unor trăsături morale, specificul folosirii aceloraşi metode educative la vîrste diferite, modalitatea celei mai eficiente corelații între factorii educativi etc.

Desigur că în aplicarea programei muncii educative un ajutor însemnat îl dau cele trei volume dedicate muncii educative cu elevii de diferite vîrste, despre care am amintit. Cu prilejul discutării acestor trei lucrări în cadrul unei ședințe lărgite a prezidiumului A.S.P. a R.S.F.S.R. (1962) s-a apreciat că îndrumările metodice respective au o mare importanță, ele constituind începutul creării unui curs sistematic de metodică a educației. Deși în forma lor actuală cele trei volume prezintă și unele deficiențe (predominarea recomandărilor organizatorice și a metodelor verbale,

[1] *A. Antipin* și *Z. Tilinskaia:* Despre planificarea muncii educative în școala elementară, „Nacealnaia școla", nr. 8/1962.

[2] vezi : *M. M. Gluz* — „Să planificăm în concret munca educativă" ; *G. A. Gorceakov* — „Este necesar oare să simplificăm programa ?" *V. N. Iavoronkov* — „Experiența noastră de planificare a muncii educative și *I. Popova* — „Sfaturi folositoare" în „Nacealnaia școla", nr. 8/1962.

lipsa unor îndrumări privind studierea elevilor și determinarea gradului lor de educație, un oarecare caracter declarativ etc.), ele reprezintă un sprijin dat școlii. În concluzia discuțiilor purtate, N. K. Goncearov a arătat că lucrările respective nefiind definitivate, va trebui ca în viitor ele să prezinte în mod temeinic „pe plan pedagogic principalele prevederi ale programului P.C.U.S. cu privire la educația tinerei generații în spiritul înaltei conștiințe comuniste" [1].

★

Considerînd apariția programei muncii educative în Uniunea Sovietică drept un eveniment însemnat în domeniul pedagogiei și apreciind oportunitatea unui astfel de document în școală, și cercetătorii din țările de democrație populară au început, după exemplul sovietic, să-și pună problema elaborării unei astfel de programe care să corespundă condițiilor specifice țării respective.

O asemenea preocupare a existat și la noi. Astfel, Institutul de științe pedagogice, pe baza materialelor sovietice apărute, ca și pe baza generalizării experienței muncii educative din școlile noastre, a elaborat un proiect de programă a muncii educative pentru școala de 8 ani. Dorind să cunoască și părerea cadrelor didactice cu privire la actualitatea introducerii în școală a unei asemenea programe, Institutul de științe pedagogice a deschis în paginile Revistei de pedagogie o discuție. Participanții [2] la această discuție au fost cu toții de acord că elaborarea și aplicarea în școală a unei astfel de programe este deosebit de utilă și oportună. În prezent, cînd presa noastră centrală a atras atenția tuturor lucrătorilor din domeniul învățămîntului asupra necesității îmbunătățirii muncii educative în școală [3], am considerat necesar să consultăm unii pedagogi cu experiență în privința mijloacelor prin care nivelul de educație al elevilor noștri poate să crească. Răspunsul afirmativ dat întrebării dacă este necesară o programă a muncii educative în școală confirmă justețea preocupărilor Institutului de științe pedagogice în această privință și indică cercetătorilor o serie de noi sarcini în legătură cu urgentarea elaborării unei astfel de programe și introducerii ei în școală. În elaborarea acestei programe se va folosi desigur proiectul întocmit căruia i se vor aduce corectările și completările necesare.

Proiectul de programă a muncii educative elaborat în Institut are la bază o serie de principii călăuzitoare, în lumina cărora s-au sistematizat

---

[1] *N. Indik:* „Discutarea noilor lucrări referitoare la munca educativă", Sovetskaia pedagoghika, nr. 3/1962, p. 154.

[2] *Stelian Marinescu:* „Este necesară o programă a muncii educative în școală?" și *O. Șafran:* „Cu privire la caracterul de sistem al muncii dirigintelui" în Revista de pedagogie nr. 6/1962; *Sofia Sorescu:* „Despre necesitatea unei programe a muncii educative" și *Gh. Călugărița:* „Pentru îmbunătățirea muncii educative în școală" în Revista de pedagogie nr. 7/1962; *Steliana Năstăsescu:* „Unele probleme în legătură cu elaborarea unei programe a muncii educative în școala noastră", Revista de pedagogie nr. 10/1962.

[3] Vezi articolele publicate în cadrul discuției referitoare la rolul orelor de dirigenție în școală, organizată de ziarul „Scînteia" — numerele din 31 mai, 7 iunie, 26 iunie și 7 iulie 1962.

sarcinile, recomandările și îndrumările date. Aceste principii sînt, în general, aceleași care au stat și la temelia programei sovietice privind munca educativă în școală.

Astfel, proiectul nostru de programă a fost elaborat în lumina principiului finalității și orientării comuniste a muncii educative, a legării muncii educative de viață, de sarcinile social-politice ale desăvîrșirii construcției socialismului la noi, în lumina realizării educației prin și pentru muncă, în, prin și pentru colectiv, a îmbinării conducerii raționale a pedagogului cu dezvoltarea spiritului de inițiativă și independență al elevilor. De asemenea, la alcătuirea proiectului de programă s-a ținut seama de principiul legăturii educației cu instrucția și de respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor.

În sfîrșit, un alt principiu care a stat la baza acestui proiect îl constituie concentrismul. Potrivit acestui principiu, proiectul de programă prevede diferite acțiuni de la o clasă la alta, dar se întoarce mereu la noțiunile și trăsăturile morale anterior formate, de fiecare dată însă la un alt nivel, mai înalt — în vederea consolidării și îmbogățirii acestora. Concentrismul acesta a fost înțeles nu ca o repetare mecanică a acțiunilor educative, ci ca un proces evolutiv, în care noțiunile, convingerile și obișnuințele de conduită morală odată formate se întăresc, se perfecționează continuu, paralel cu formarea de noi noțiuni, convingeri și obișnuințe de comportare etică.

Proiectul de programă a muncii educative elaborat de Institutul de științe pedagogice după modelul programei sovietice ține seama de condițiile generale ale procesului educativ din școala noastră și de cerințele actuale față de pregătirea multilaterală a cadrelor.

Acest proiect are următoarea structură:

În nota explicativă se face o analiză a stadiului actual al muncii educative în școala noastră, se arată principiile care au stat la baza alcătuirii programei și apoi se prezintă conținutul acesteia.

Programa propriu-zisă are două părți. În prima parte se enumeră reprezentările, noțiunile, convingerile, sentimentele și deprinderile morale pe care urmează să le dobîndească elevii în școala de opt ani. Principalele calități ce trebuie formate elevilor sînt structurate potrivit cîtorva obiective fundamentale ale muncii educative și anume:

I. Bazele educației morale, în cadrul cărora sînt incluse problemele: deprinderi generale de gîndire și de comportare morală, educația patriotică, educația prin și pentru muncă, educația disciplinei conștiente, formarea deprinderilor de comportare civilizată.

II. Educația estetică și

III. Educația fizică.

Precizarea acestor obiective potrivit cărora trebuie să se organizeze și să se desfășoare munca educativă constituie un principal sprijin acordat cadrelor didactice prin proiectul de programă de care ne ocupăm.

Cunoscînd atît stadiul de la care trebuie pornit în fiecare etapă de activitate cu elevii, cît și cerințele etapei următoare, profesorii se pot orienta cu mai multă ușurință în complexitatea procesului educativ. Ei vor

subordona toate măsurile și acțiunile privind colectivul de elevi în funcție de obiectivele precizate în programă, care converg spre realizarea sarcinilor educației comuniste.

Pentru a se putea cuprinde în întregime, sistematic, aspectele diverse ale dezvoltării multilaterale a elevilor, s-au prezentat separat în programă obiectivele enunțate înainte. Nu înseamnă însă că personalitatea elevului, dinamica formării diferitelor însușiri trebuie concepută „pe felii" rupte unele de altele și nici că, de la o clasă la alta, de la un an la altul, se poate trage o linie de demarcație netă între stadiile de dezvoltare ale anumitor calități dobîndite de elev. Procesul educativ cunoaște o continuă creștere de la simplu la complex și această creștere înglobează într-un întreg toate aspectele personalității elevului.

Partea a doua a programei cuprinde activitățile și metodele prin care se pot realiza obiectivele muncii educative prevăzute în prima parte.

Este important de subliniat caracterul special al programei muncii educative, spre deosebire de celelalte programe ale diferitelor obiecte de învățămînt.

Acest caracter decurge din faptul că nu poate exista o perfectă concordanță între prevederile programei și condițiile specifice ale fiecărui colectiv de elevi. Pot fi situații în care — datorită unei deosebit de susținute munci educative, duse în comun de școală, de organizațiile de copii și tineret și de familie — elevii unei clase se situează pe un plan superior prevederilor programei, sub raportul calităților morale. După cum, în alte cazuri, majoritatea elevilor dintr-o clasă pot să fie la un nivel corespunzător exigențelor exprimate de programă pentru o clasă inferioară. Tocmai de aceea programa muncii educative constituie un ghid, un mijloc de orientare, neavînd caracter de strictă obligativitate în ce privește îndrumările referitoare la organizarea muncii. Indicațiile asupra activităților și măsurilor educative din programă pot fi mult îmbogățite și completate de cadrele didactice, potrivit acelor aspecte specifice care se ivesc în viața colectivului de elevi cu care lucrează.

In completarea proiectului de programă a muncii educative există și un material care conține îndrumări privind organizarea activității în conformitate cu prevederile programei. Acest material este deosebit de util, mai ales pînă cînd se va elabora un îndrumător amplu.

Problemele centrale asupra cărora se insistă în această completare la programă sînt următoarele:

— activitatea învățătorului (dirigintelui) de cunoaștere a elevilor;

— măsurile pe care le ia învățătorul (dirigintele) înainte de deschiderea noului an școlar și în primele zile de școală;

— problemele legate de organizarea colectivului de elevi;

— recomandări tematice privind convorbirile etice, excursiile și alte acțiuni educative;

— colaborarea învățătorului (dirigintelui) cu organizația de pionieri;

— colaborarea școlii cu familia;

— pregătirile pentru vacanța de vară.

După cum se poate observa aici sînt cuprinse principalele direcții în care trebuie îndreptată preocuparea celor care răspund de activitatea educativă a unei clase.

Pentru a înlesni cadrelor didactice organizarea procesului de educație potrivit cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, îndrumările care însoțesc programa sînt grupate pe cîteva clase (I—II ; III—IV și V—VIII).

*

Experimentarea proiectului de programă a muncii educative s-a început în anul școlar 1961—1962, la Școala medie nr. 36 din București. Colectivul de cercetători [1] a urmărit în special clasele I și a V-a, preocupîndu-se, totodată, de crearea anumitor condiții necesare experimentării, prin măsuri generale inițiate la nivelul școlii.

La alegerea claselor s-a ținut seama de criteriul necesității de a se introduce programa la clasa I, pentru a se porni de la început cu o serie de elevi, în munca educativă, pe baza prevederilor programei, care pot deci să fie introduse ca atare în totalitatea lor. Nu același lucru se petrece la clasa a V-a, care, fiind în primul an de muncă educativă potrivit unei programe, nu putea răspunde tuturor cerințelor programei la clasa respectivă. Aceste cerințe presupun o bază realizată în primele patru clase, bază pe care elevii noștri nu o aveau, în condițiile unei munci duse fără orientarea dată de programă.

Dacă, totuși, noi am început cercetarea și la o clasă a V-a, am făcut-o mai întîi din necesitatea de a ajunge mai repede la anumite concluzii utile în vederea îmbunătățirii și generalizării programei pentru școala de 8 ani.

În al doilea rînd, alegerea unei clase a V-a a fost determinată de interesul special ce trebuie să se acorde acestei clase, în sistemul predării de către învățător la clasele I—IV. Introducerea programei muncii educative la clasa a V-a are o semnificație deosebită pentru o mai ușoară adaptare a elevilor la condițiile de muncă cu mai mulți profesori, prin precizarea cerințelor față de elevi, prin realizarea mai sistematică și clară a unității de cerințe în domeniul educativ.

În cadrul cercetării, s-a lucrat cu patru colective de elevi — două clase experimentale (I și a V-a) la care s-a introdus programa și două clase de control (tot I și a V-a), unde nu s-a intervenit cu nici un fel de măsuri, în afara reglementării activității generale pe școală.

În timpul anului școlar 1961—1962, cercetarea a avut două etape. În prima etapă — care a coincis ca durată cu primul trimestru — s-a făcut familiarizarea cercetătorilor cu colectivele de elevi, cu stilul de muncă al cadrelor didactice, cu condițiile generale de activitate existente în școală și la clasele respective. La încheierea acestei etape de cercetare, s-a întocmit un

[1] La această cercetare au participat : *V. Bunescu, A. Bîrcă, V. Caraba, A. Cazacu, A. Coman, G. Fleancu, L. Ghivirigă, D. Gîtlan, T. Mureș, O. Oprea, M. Sandu, A. Vasilescu* de la Institutul de științe pedagogice.

material de concluzii care a fost prelucrat într-o consfătuire cu cadrele didactice cuprinse în cercetare, stabilindu-se totodată și obiectivele și modul de lucru din etapa următoare.

A doua etapă a cercetării (cuprinzînd trimestrele II și III din anul școlar 1961—1962) a constituit etapa de experimentare propriu-zisă, în care s-a urmărit traducerea în viață a prevederilor programei. Cadrele didactice de la clasele experimentale au fost îndrumate în acest sens de către cercetători, atît în direcția înțelegerii cerințelor exprimate de programă, cît și pentru determinarea măsurilor prin care să se înfăptuiască anumite cerințe.

Metodica de cercetare folosită a cuprins aparatura științifică proprie urmăririi experimentale a unei probleme educative. Pe lîngă observarea întregii activități din școală, s-au folosit : convorbiri individuale și colective (cu elevi, cadre didactice, părinți etc.), studierea documentelor școlare, anchete și diferite probe experimentale.

Rezultatele obținute prin folosirea acestor metode sînt prezentate în două articole publicate în numărul de față al Revistei de pedagogie.

Activitatea noastră reflectată în aceste materiale constituie un prim stadiu, înainte de definitivarea și de generalizarea programei muncii educative.

Conținutul proiectului de programă existent va fi supus unor dezbateri publice, la care va fi antrenat un număr mare de învățători, profesori, activiști ai organizațiilor de copii și tineret, părinți — și, în genere, masa largă a educatorilor și a celor care se preocupă de problemele muncii educative. În felul acesta, există posibilitatea unei temeinice și judicioase aprecieri a prevederilor programei, pentru a se asigura un conținut corespunzător exigențelor actuale față de pregătirea tineretului nostru.

ДЕЙСТВЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, ПРОВЕДЕННОЙ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ВЫРАБОТАННОЙ ПРОГРАММЫ

(Резюме)

Статья представляет несколько вопросов, связанных с разработкой и экспериментированием программы воспитательной работы.

Сперва делается обзор доводов, объясняющих необходимость такой программы, доводов теоретического порядка, вытекающих из действительности социалистической школы.

В дальнейшем сообщается о задачах советских педагогов по линии разработки и экспериментированию программы воспитательной работы, уточняя при этом, стоящие в основе этой программы, принципы.

Затем приводятся несколько периодов в работе Института педагогических наук, в связи с разработкой и экспериментальным исследованием проекта программы воспитательной работы.

В этом отношении, статья касается дискусси, организованной в «Ревисте де педагожие», по поводу структуры проекта программы, разработанного институтом и работы, проведенной коллективом исследователей в 1961—62 годах в 36-ой средней школе Бухареста, где проект программы был подвергнут экспериментированию.

L'EFFICIENCE DU TRAVAIL ÉDUCATIF DÉPLOYÉ A L'ÉCOLE SUR LA BASE D'UN PROGRAMME

Résumé

L'article présente quelques problèmes liés à l'élaboration et à l'expérmentation du programme du travail éducatif.

D'abord, on passe en revue les arguments à l'appui de la nécessité d'un tel programme, arguments d'ordre théorique et pratique, ces derniers issus surtout des réalités de l'école socialiste.

On montre, plus loin, les préoccupations des pédagogues soviétiques sur la ligne de l'élaboration et de l'expérimentation d'un programme du travail éducatif, en précisant aussi les principes sur lesquels se fonde le programme respectif.

On passe ensuite à la relation de quelques étapes de l'activité de l'Institut des Sciences Pédagogiques concernant l'élaboration et la recherche expérimentale d'un projet de programme du travail éducatif.

En ce sens, l'article se réfère à la discussion organisée dans les pages de la Revue de Pédagogie, à la structure de ce projet de programme et à l'activité déployée par un groupe de chercheurs pendant l'année scolaire 1961—1962 à l'École moyenne no. 36 de Bucarest, où l'on a expérimenté ce projet.

UNELE REZULTATE ALE EXPERIMENTĂRII PROIECTULUI PROGRAMEI MUNCII EDUCATIVE LA CLASA I

DORA GITLAN și MIHAI SANDU
cercetători științifici
la Institutul de științe pedagogice

In studiul de față vom prezenta rezultatele obținute în educarea calităților morale, a deprinderilor și obișnuințelor și a trăsăturilor de caracter la elevii clasei I, în conformitate cu proiectul programei muncii educative, care, privind școala de 8 ani ca un tot unitar, dar luînd în același timp în considerație particularitățile de vîrstă ale școlarilor, stabilește următoarele obiective în muncă la această clasă :

— pregătirea elevilor în vederea formării bazelor concepției științifice despre lume prin însușirea unor cunoștințe elementare despre viața înconjurătoare, despre materialitatea lumii ;

— educarea dragostei de patrie prin dezvoltarea dragostei școlarilor pentru familie și școală, pentru strada și cartierul în care locuiesc ;

— deprinderea școlarilor cu respectarea regulilor de viață în colectiv ;

— înțelegerea importanței sociale a muncii, dezvoltarea dragostei de muncă, formarea unor deprinderi elementare de autoservire, în vederea formării atitudinii juste față de muncă a elevilor ;

— educarea în spiritul disciplinei conștiente prin cunoașterea regulilor de purtare pentru elevi și formarea deprinderii de a respecta regimul zilei, de a respecta regulile de comportare civilizată în școală, familie și în afara acestora.

Conform planului de organizare a cercetării întreprinse pentru experimentarea proiectului programei muncii educative, activitatea a început prin constatarea condițiilor muncii instructiv-educative în clasele I experimentală și de control ; s-au făcut, în acest sens, o serie de constatări.

Astfel, s-a constatat că există din partea învățătorilor o oarecare preocupare pentru asigurarea condițiilor realizării sarcinilor educative ale procesului de învățămînt, că se folosesc diferite prilejuri pentru rezolvarea problemelor de ordin educativ, urmărindu-se formarea bunelor deprinderi ale școlarului în clasă, că se manifestă exigență în special pentru îndeplinirea obligațiilor de învățătură, că s-a organizat serviciul pe clase într-o formă sumară și s-a realizat legătura cu familiile școlarilor.

Au apărut însă și lipsuri în realizarea laturii educative a procesului de învățămînt. Planurile calendaristice ale învățătorilor nu cuprindeau obiective speciale privind munca educativă. Învățătorii, absorbiți de conținutul instructiv, pierdeau din vedere cealaltă latură — latura educativă — valorificînd insuficient numeroasele posibilități pe care le oferă predarea obiectelor de învățămînt.

Influența educativă care s-a exercitat, totuși, asupra elevilor prin procesul de învățămînt, se realiza, în bună parte, prin metode verbale, limitîndu-se la formarea reprezentărilor și noțiunilor, fără a se urmări formarea deprinderilor și obișnuințelor prin acțiuni concrete, practice ale elevilor. Educarea în spiritul patriotismului socialist se urmărea numai prin intermediul discuțiilor pe marginea lecturii, fără a se face aceasta în mod sistematic și fără a o completa cu participarea efectivă a elevilor la diferite acțiuni practice cu caracter patriotic.

În general, s-a simțit lipsa de orientare în luarea măsurilor educative, lipsa unui sistem, care să conducă spre atingerea unui țel unic. De exemplu, sarcina formării colectivului clasei nu apărea ca o preocupare permanentă, privită în perspectivă, nici în munca cu clasa întreagă, nici în munca cu fiecare elev în parte. Clasa nu era apreciată ca o unitate, aprecierile asupra realizării sarcinilor făcîndu-se individual.

Asigurarea unor condiții pentru formarea elementelor disciplinei conștiente îi preocupa pe învățători, mai ales în cadrul lecțiilor.

S-a constatat că activitatea educativă în afara lecțiilor era sporadică, desfășurîndu-se fără un plan și cu un conținut sărac. Nu exista o legătură sistematică permanentă cu organizația de pionieri.

Deși s-a realizat legătura cu familia, munca cu părinții nu se desfășura după un sistem, tematica adunărilor cu părinții nefiind axată pe problemele majore care decurg din sarcinile familiei în educația comunistă a elevilor.

O serie de constatări s-au putut face și asupra gradului dezvoltării colectivelor de elevi din clasa I experimentală și din clasa I de control.

Situația la învățătură în cele două clase se prezenta la sfîrșitul primului trimestru astfel :

Tabelul 1

Notele obținute	Clasa I C (experimentală) %	Clasa I B (de control) %
Intre 9—10	46	56
Intre 7— 8	26	22
Intre 5— 6	11	10
Nota 5	10	—
Nota 4	7	12

Pentru stabilirea nivelului formării reprezentărilor elevilor despre unele fenomene din natură și societate, din mediul imediat înconjurător, s-a efectuat un sondaj în rîndul elevilor din clasele I experimentală și I de

control cu prilejul unor convorbiri din cadrul lecțiilor. S-au obținut următoarele date:

Tabelul 2

Întrebările adresate elevilor*	Răspunsuri corecte	
	Clasa I C (experimentală) %	Clasa I B (de control) %
Cum vă procură părinții hrană și îmbrăcăminte?	66	33
Ce muncă face tata? Dar mama?	100	75
Cum îl cheamă pe tovarășul învățător?	66	66
Din ce este făcută zăpada?	66	66

* Întrebările au fost adresate elevilor la lecții și cu ocazii diferite.

Cu excepția întrebării a doua la care elevii din clasa I experimentală au răspuns în procent de 100% și a primei întrebări la care elevii din clasa I de control au răspuns în procent de numai 33%, la celelalte întrebări au răspuns corect majoritatea elevilor.

Răspunsurile corecte au fost date de elevi buni și foarte buni la învățătură. Iată, de exemplu, ce răspuns corect, logic a dat eleva M. L. din clasa I experimentală, fruntașă la învățătură, la prima întrebare: „Părinții muncesc, primesc bani, cu banii cumpără hrană și îmbrăcăminte".

Aceasta se explică probabil prin faptul că bucățile din manual, prin conținutul lor, permit tratarea și reluarea temei muncii și deci formarea corectă a reprezentărilor și noțiunilor elevilor referitoare la ea. Pentru a răspunde la întrebarea a patra, elevii (66%) s-au bizuit, de asemenea, pe cunoștințe însușite cu prilejul unei lecții „Fulgul de zăpadă". Ceilalți (33%) n-au dat nici un fel de răspuns. (vezi tabelul 2).

Din punct de vedere al formării deprinderilor și obișnuințelor de conduită civilizată s-au semnalat de la început frecvente lipsuri. În afară de elevii rămași în urmă la învățătură, care au dese absențe nemotivate și alte abateri, ca lipsa de punctualitate și neîndeplinirea obligațiilor școlare, există și elevi buni la învățătură care creează totuși greutăți în desfășurarea activității instructiv-educative a clasei.

Faptul că printre elevii cu abateri de la disciplină sînt și unii cu rezultate bune la învățătură, care, în general, tind să respecte indicațiile învățătorului în legătură cu obligațiile școlare, denotă existența unor deficiențe în formarea reprezentărilor lor etice. Deficiențele acestea s-ar putea explica ca o consecință firească a lipsurilor în educația școlarilor respectivi, în familie sau în instituția preșcolară pe care au frecventat-o mai înainte. Persistența lor se datorește mai ales insuficientei atenții față de dezvoltarea morală a elevilor, în special pentru acele aspecte, a căror tratare nu este impusă direct de conținutul bucăților din manual.

Dar la baza conduitei corecte a școlarilor, chiar din clasa I, trebuie să stea formarea reprezentărilor, noțiunilor, sentimentelor și convingerilor etice într-o formă și la un nivel accesibil. „Nu încape îndoială că fără cunoașterea normelor morale, fără reprezentări și acțiuni morale adecvate, nu este posibilă o conduită corespunzătoare cerințelor moralei comuniste". Deși simpla existență a unor reprezentări și noțiuni morale clare nu determină neapărat o conduită corespunzătoare, formarea lor nu trebuie să decurgă în mod spontan — așa cum se pare că s-au petrecut lucrurile în cazul de față — deoarece în cel mai bun caz aceasta are drept efect o înțelegere difuză și nediferențiată [1].

Pe baza observațiilor, convorbirilor și sondajelor făcute s-a constatat că aprecierile celor doi învățători n-au la bază aceleași criterii. La clasa I experimentală notările s-au făcut cu mai mult discernămînt, pe baza cunoașterii mai complete a elevilor, pe cînd la clasa I de control aceste cerințe au fost mai puțin respectate, exigența fiind și ea mai scăzută.

Cu ocazia asistențelor s-a putut constata că nici notarea la conduită a elevilor din clasa I de control nu reflectă situația reală, abaterile de la disciplină în această clasă fiind mai frecvente, mai serioase și, în același timp, comise de un număr mai mare de elevi. Totuși, după cum se poate constata din tabelul 3, numai 3% din elevi sînt apreciați cu note sub 10 (zece) la această clasă, pe cînd la cealaltă clasă, există un procent de 20% elevi cu note la conduită sub 10 (zece).

Tabelul 3

Aprecierile asupra conduitei școlarilor din cele două clase la sfîrșitul primului trimestru:

Aprecierea conduitei elevilor în note	Numărul elevilor care au primit note în %	
	Clasa I experimentală	Clasa I de control
Nota 10	80	97
Nota 9	20	—
Nota 8	—	3

În concluzie, din constatările făcute reiese că sub raport instructiv-educativ, situația celor două clase era asemănătoare, rămînerea în urmă sub aspect educativ fiind evidentă pentru ambele clase.

Învățătorii celor două clase manifestau preocupări susținute pentru realizarea sarcinilor instructive. Cu toate acestea, aveau deficiențe în ceea ce privește realizarea sarcinilor educative, absența unei programe a muncii educative, lipsindu-i de o perspectivă clară, care să-i ajute la încadrarea acestei munci cu clasa într-un sistem unitar.

Concluziile trase în urma cercetărilor efectuate în etapa de constatare au confirmat necesitatea unei programe a muncii educative, a unui sistem al întregii munci educative cu clasa.

[1] *A. Chircev:* Premisele psihologice ale conduitei morale a elevilor, Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 2, 1959, pag. 97—100.

În etapa următoare a cercetării a urmat experimentarea proiectului de programă a muncii educative. În trimestrele II și III ale anului școlar 1961—1962, am pornit de la ipoteza că munca educativă desfășurată după un sistem unitar, corespunzător cerințelor care se pun în fața școlii în etapa actuală, în lumina particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, are o mai mare eficacitate.

Analizînd materialul protocolat, în etapa de experimentare, în condițiile aplicării programei muncii educative și interpretînd datele obținute, s-au constatat modificări pozitive privind :

a) desfășurarea activității instructiv-educative cu clasa experimentală și colaborarea cu organizația de pionieri și familia ;

b) dezvoltarea etică a școlarilor din clasa experimentală.

În privința desfășurării activității instructiv-educative s-au obținut rezultate cuprinzînd diferitele ei aspecte.

Însușirea conținutului programei muncii educative a dus la acordarea unei atenții deosebite laturii educative a procesului de învățămînt de către învățătorul clasei experimentale, fapt care s-a concretizat în precizarea și în urmărirea atingerii scopului educativ al fiecărei lecții, privite ca o parte a întregului sistem al muncii instructiv-educative desfășurate cu clasa.

O atenție susținută a acordat învățătorul pregătirii bazelor înțelegerii materialiste a lumii de către școlari, insistînd în mod deosebit asupra posibilității omului de a cunoaște natura și a o folosi. De exemplu, în convorbirea introductivă care a precedat citirea din manual a bucății cu conținut practic științific „Ninge iarăși" învățătorul a insistat asupra următoarelor idei : din ce este făcută zăpada ; ce foloase aduce ; cum o folosesc țăranii colectiviști pentru a apăra pomii fructiferi de îngheț și pentru a le asigura umezeala.

Lărgirea cercului de cunoștințe științifice despre materialitatea lumii s-a urmărit consecvent în toate lecțiile cu caracter practic-științific ca, de exemplu, în lecțiile „Vine ploaia", „În pădure", „Rîndunica", „Martie" etc. În predarea unor bucăți cu conținut literar, elevii au fost îndrumați să deosebească realul de fictiv, ca în „Povestea gîștelor", în poezia „Martie" și altele. Cu ocazia anumitor lecții s-au combătut unele superstiții, ca de pildă cu prilejul bucății „Moș Gerilă", cu prilejul convorbirii purtate pe marginea poeziei „Martie-mărțișor".

O preocupare tot atît de intensă s-a acordat și educării atitudinii juste față de muncă a școlarilor, urmărindu-se în mod gradat înțelegerea de către școlari a utilității sociale a muncii, educarea respectului față de oamenii muncii, față de bunurile create prin munca comună, cultivarea dragostei față de munca fizică ; în acest scop, s-a folosit predarea unor bucăți ca : „Îngrijitoarea de păsări", „Oile", „Un sfat bun", „Mama lui Răducu" etc.

În strînsă legătură cu formarea atitudinii juste față de muncă, s-au stimulat dragostea și interesul școlarilor pentru învățătură, activitatea lor de bază.

S-a urmărit în mod sistematic educația social-politică a școlarilor, insistîndu-se asupra grijii regimului nostru pentru copiii patriei („Scrisoare din tabără"), asupra realizărilor și luptei clasei muncitoare sub con-

ducerea P.M.R. pentru îndeplinirea acestor realizări („1 Mai", „Orașul Victoria"), educîndu-i astfel pe școlari în spiritul dragostei față de patrie, față de clasa muncitoare, față de partid și conducătorii săi (poezia „Partidul").

În mod consecvent s-a urmărit și educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente, al deprinderilor și obișnuințelor de conduită civilizată, în cadrul lecțiilor și în întreaga activitate cu clasa, ori de cîte ori se ivea un prilej. S-a insistat cu perseverență asupra educării disciplinei în muncă, cu prilejul unor bucăți cu conținut corespunzător (de exemplu „Lecțiile").

Cu aceeași exigență s-a urmărit formarea deprinderii elevilor de a-și pregăti și de a aduce materialele și obiectele necesare activității în orele de desen, lucru manual etc.

Pe același plan s-a situat și preocuparea învățătorului pentru organizarea și educarea colectivului de școlari. Aprecierile învățătorului asupra unor activități sau atitudini sînt acum raportate la întregul colectiv. Cu prilejul verificării temelor, învățătorul evidențiază sîrguința colectivului de elevi pentru realizarea conștiincioasă a temelor: „Ați scris frumos toți. Mai frumos și mai îngrijit ca altă dată. Sînteți o clasă bună de elevi". Învățătorul n-a mai alunecat pe panta încurajării „vedetismului", ci i-a stimulat în schimb pe cei ce întîmpinau greutăți; discutarea cazurilor individuale se face acum, prin prisma intereselor colective.

Pentru atingerea acelorași obiective s-a organizat antrenarea tuturor elevilor clasei I experimentale, în cadrul autoservirii. Un rol deosebit, pentru dezvoltarea relațiilor în cadrul colectivului clasei, l-a avut și folosirea într-o formă accesibilă școlarilor mici, analizei muncii depuse de elevi pentru învățătură și autoservire, cît și discutarea abaterilor unor școlari de către clasa întreagă.

Pentru accentuarea influenței educative a lecțiilor s-a valorificat într-o măsură mult mai mare conținutul educativ al lecțiilor. În acest scop, s-au utilizat și ilustrațiile respective și s-a urmărit îmbinarea laturii intelectuale cu cea emotivă și voliționalâ. Astfel, cu prilejul predării sunetului *ge* profesorul a subliniat în acea lecție grija *Getei* pentru frățiorul ei mai mic, așa cum se desprinde din conținutul textului.

În lecția consacrată predării sunetului și literei *x*, comentîndu-se conținutul textului din manual, elevii, îndrumați de învățător, au sesizat aspectul educativ esențial, și anume, grija pentru cei bătrîni, concretizată în fapta elevei *Xenia*, care a cedat unei bătrîne locul ei în tramvai. S-a cerut elevilor să-și amintească și de alte lecții în care se povestește despre ajutorul dat oamenilor bătrîni, dirijîndu-i astfel spre o concluzie mai generală. S-a făcut legătura și cu experiența de viață a elevilor și unii dintre ei au dat exemple concrete din faptele lor sau ale celor apropiați lor, analoage celor redate în lecție.

Acest mod de a interpreta conținutul și ilustrațiile din manual a avut drept rezultat însușirea treptată și conștientă a criteriilor morale de apreciere, desigur, într-o formă elementară, ceea ce a dus la apariția discernămîntului și a spiritului critic față de faptele și actele de conduită proprii și cele ale colegilor lor. Astfel, în lecția „Cei doi școlari", cînd s-a scos în evidență comportarea corespunzătoare a lui Tudorel și a Marioarei, care au

ajutat-o pe Ana să nu mai întîrzie de la școală, elevii au criticat purtarea necorespunzătoare a colegului lor M.E., care s-a oferit să-i comunice lui Cl. C. lecțiile din ziua în care a absentat și nu și-a respectat angajamentul.

În felul acesta, se pregătea saltul de la activitatea intelectuală și emotivă la cea voliționalã, ceea ce s-a realizat pe un plan mai larg cu ocazia altor lecții. La aceasta a contribuit într-o mare măsură încadrarea într-un sistem unitar a activității din cadrul lecțiilor, dinafara lecțiilor și extrașcolare. De exemplu, cu prilejul unei lecții care a avut loc la începutul lunii februarie, învățătorul le-a arătat elevilor că peste o lună va fi 8 Martie — Ziua femeii — și le-a arătat perspectiva de a-și îmbunătăți scrisul, pentru a fi capabili să scrie frumos o felicitare mamei lor. Acesta a devenit obiectivul concret și imediat care a stimulat întreaga clasă. Scrisorile au fost alcătuite și scrise de elevi sub îndrumarea organizației de pionieri și oferite mamei lor, în ziua de 8 Martie.

Asemenea acțiuni au mai avut loc și cu alte ocazii ca : 1 Iunie — Ziua internațională a copilului, — cînd s-a subliniat grija și atenția partidului și guvernului R.P.R. față de copii și atitudinea corespunzătoare care se cere din partea școlarilor. Pregătindu-se să sărbătorească această zi, școlarii au confecționat coșulețe de hîrtie în orele consacrate muncii patriotice și autoservirii, sub îndrumarea organizației de pionieri și U.T.M., și le-au dăruit pline cu bomboane (procurate prin grija Comitetului de părinți al clasei), preșcolarilor de la grădinița nr. 31, în cadrul unei vizite, în ziua de 1 Iunie.

În această etapă, învățătorul a acordat atenție colaborării cu organizația de pionieri și a reușit să obțină sprijinul acesteia. Încadrarea acestei colaborări în întregul sistem al activității instructiv-educative a contribuit la mărirea eficacității muncii educative cu clasa. Astfel, pionierii au însoțit clasa condusă de învățător în plimbările făcute pentru cunoașterea realizărilor regimului de democrație populară în cartierul din care face parte școala, au arătat școlarilor mici cum se pregătesc ei pentru școală, cum își petrec timpul liber etc.

La mărirea eficacității influenței educative a școlii au mai contribuit și întărirea legăturii învățătorului cu familiile elevilor și introducerea unui sistem în această colaborare. Propaganda pedagogică în rîndul părinților, cu prilejul adunărilor pe clasă, recomandările date individual au căpătat un caracter mai concret, în urma vizitei la domiciliu și a cunoașterii mai temeinice a elevilor și a condițiilor lor de muncă ; acest fapt a determinat din partea părinților o și mai mare încredere și atașament față de școală, care s-a manifestat prin respectarea recomandărilor făcute și s-a reflectat pozitiv asupra școlarilor.

La clasa I de control, unde nu s-a aplicat programa muncii educative, am constatat că n-au survenit modificări sensibile în stilul de muncă al învățătorului cu clasa ; atît în cadrul lecțiilor, cît și în afară de lecții, conținutul educativ a fost tratat, în continuare, în același mod sporadic ca și în prima etapă. Influența organizației de pionieri asupra școlarilor s-a exercitat spontan, iar colaborarea cu familia a continuat să fie tot sporadică.

În concluzie, în condițiile aplicării programei muncii educative, ale măsurilor experimentale și ale colaborării cu organizația de pionieri și

familia s-au înregistrat modificări cantitative și calitative pozitive în desfășurarea activității instructiv-educative cu clasa experimentală. Aceasta a confirmat utilitatea încadrării activității instructiv-educative într-un sistem cu o orientare precisă, corespunzătoare sarcinilor actuale ale școlii și particularităților de vîrstă și individuale ale unei clase de elevi.

Modificările cantitative și calitative pozitive, intervenite în desfășurarea activității instructiv-educative din clasa experimentală s-au reflectat și asupra dezvoltării generale a școlarilor.

Atenția susținută acordată laturii educative a procesului de învățămînt *a influențat pozitiv, în primul rînd asupra atitudinii față de învățătură a clasei.* Aceasta s-a concretizat în faptul că numărul elevilor care nu-și îndeplineau cu regularitate temele, ca și al celor care nu participau activ în cadrul lecțiilor a scăzut foarte mult. Modificările calitative s-au manifestat în rezolvarea corectă, mai conștientă a temelor pentru acasă, ca și în răspunsurile din ce în ce mai bune ale elevilor.

Faptul că școlarii sînt mult mai preocupați de îndeplinirea obligațiilor școlare a apărut evident și din răspunsurile date de ei în cadrul convorbirilor individuale la întrebarea: „Care este principala datorie a școlarului?" — la care majoritatea elevilor au răspuns că „trebuie să-și facă lecțiile și să fie cuminți", ceea ce denotă și o creștere sensibilă a simțului lor de răspundere față de învățătură.

Am remarcat și o creștere a interesului pentru învățătură, pentru cunoștințe în general. Aceasta s-a reflectat, de exemplu, în răspunsurile date de elevi la întrebarea: „De ce învățați?" Deși se știe că pentru elevii de clasa I sînt caracteristice motivele directe, apar, totuși, printre motivele invocate de elevi și motive de perspectivă ca cel dat de eleva M. I., care spune: „Învăț ca să știu cînd voi fi mare" sau ca cel dat de elevul St. S. care justifică astfel dorința lui de a învăța: „Învăț ca să nu rămîn analfabet, să pot învăța o meserie, sau să lucrez în birou". Există o corelație pozitivă evidentă între atitudinea față de învățătură a acestor școlari și motivația dată de ei.

Motivele invocate de ceilalți școlari denotă tot o orientare pozitivă pentru această vîrstă și anume atracția pentru conținutul activității, pentru învățătură, sau conștiința că este o activitate apreciată în societatea noastră. Elevul N. D. răspunde: „Îmi place să învăț că așa e frumos", iar eleva A. Cr. spune: „Învăț fiindcă îmi place să învăț".

Motive de perspectivă și motive referitoare la conținutul activității de învățătură, deși într-o măsură mai redusă, apar și la elevii din clasa I de control. Dar, în timp ce la clasa I experimentală toți elevii motivează interesul pentru învățătură într-un fel sau altul, la clasa I de control un procent de 11% nu invocă nici un motiv.

Faptul că cel mai mare număr de elevi din ambele clase au invocat motive directe este firesc. Există însă o diferență calitativă între cele două clase, reflectată în prezența mai mare a motivelor de perspectivă, ca și în faptul că toți elevii întrebați din clasa experimentală găsesc un motiv, pe cînd la clasa de control un procent de 11% nu pot răspunde la întrebarea: „De ce înveți?"

Tabelul 4

Repartizarea elevilor după motivele declarate de ei *

Natura motivelor	Clasa I C experimentală	Clasa I B de control
Motive de perspectivă	45%	34%
Motive directe	55%	55%
Nu motivează	—	11%

*) Procentul nu este raportat la clasa întreagă, ci la numărul elevilor chestionați, selecționați în număr egal dintre elevii buni la învățătură și disciplină și dintre elevii cu situație școlară mediocră și slabă.

Creșterea interesului pentru însușirea cunoștințelor se reflectă într-o oarecare măsură și în evidența statistică a situației la învățătură. La clasa experimentală se constată un progres de 40%, în timp ce la clasa de control el este de aproximativ 5%. Acest procentaj de creștere, foarte scăzut, la clasa de control, apare și ca o consecință a lipsei de discernămînt a învățătorului, în notarea elevilor pe trimestrul I — așa cum s-a mai arătat — ceea ce a împiedicat ulterior consemnarea obiectivă a progresului la învățătură.

Progresul la învățătură al elevilor din clasa experimentală s-a reflectat și *în pregătirea lor pentru înțelegerea materialistă a lumii*. Astfel, cu prilejul convorbirilor individuale cu elevii s-a constatat că 56% dintre cei întrebați, din clasa experimentală, au reușit să dea o explicație elementară corespunzătoare despre „tunet" și „ploaie", în timp ce la aceleași întrebări numai 34% dintre elevii întrebați, din clasa de control, au răspuns corect.

Tabelul 5

Repartizarea elevilor după răspunsurile date

Răspunsuri		Clasa experimentală	Clasa de control
Corecte	Complete	56%	34%
	Incomplete	44%	22%
Incorecte		—	22%
N-au formulat nici un răspuns		—	22%

Și de data aceasta se remarcă o diferență în favoarea clasei experimentale, toți elevii din această clasă dînd răspunsuri corecte, în timp ce la clasa de control există un procent de 22% elevi care au dat răspunsuri eronate, iar 22% care nu au dat nici un răspuns.

Am constatat în această etapă și apariția unor elemente ale bazelor conștiinței social-politice a elevilor. Astfel, la întrebarea: „Cine v-a dat cărțile școlare și pentru ce?" — toți elevii întrebați din clasa experimentală au răspuns corespunzător.

O diferență sensibilă s-a înregistrat și în răspunsurile elevilor referitoare la semnificația sărbătorilor de 30 Decembrie, 1 Mai, 8 Martie și 1 Iunie, tot în favoarea elevilor din clasa experimentală.

Și mai concludente sînt, pentru orientarea social-politică a elevilor, răspunsurile date la întrebarea: „Dorești să devii pionier? De ce?" Toți elevii — din ambele clase — răspund afirmativ la prima parte a întrebării, ceea ce scoate în evidență prestigiul de care se bucură organizația de pionieri în rîndul școlarilor. În ceea ce privește partea a doua a întrebării, majoritatea școlarilor din clasa experimentală — 78% — au dat răspunsuri care arată că ei atribuie pionierului calitatea de elev fruntaș la învățătură și disciplină. Astfel, răspunsul elevului Gh. H. — „Pionierul este un școlar bun, silitor. Vreau să devin pionier, fiindcă este o cinste pentru un școlar" — reflectă această legătură și totodată respectul pentru calitatea de pionier.

Elevul N. D. din aceeași clasă dă un răspuns în care nota predominantă, menționată mai sus, se împletește cu atracția pentru atributele exterioare ale organizației de pionieri, exprimată într-o formă naivă: „Pionierul este un băiat sau o fată care învață bine și se poartă bine. Cînd pe un școlar îl face pionier, devine copil al școlii și al partidului. Aș dori să fiu pionier, că poate iau premiu la goarnă și mă duc și la sport".

Din această clasă, doar 11% dintre elevii întrebați motivează dorința de a deveni pionier prin atracție față de atributele exterioare ale organizației de pionieri (goarnă, cravată roșie). În clasa de control, doar 45% dintre elevii întrebați leagă calitatea de pionier de cea de elev fruntaș, 44% de atributele exterioare și 11% nu știu să motiveze de ce doresc să devină pionieri.

Un progres, deși mai redus decît cel constatat pînă aci, s-a înregistrat și în atitudinea față de munca fizică. În urma reorganizării autoservirii, mulți elevi și-au îndeplinit cu conștiinciozitate sarcinile care le reveneau în menținerea curățeniei și ordinei în clasă. Din rîndul elevilor, din ce în ce mai mulți luau atitudine critică față de colegii lor, care nu-și îndeplineau sarcinile în cadrul autoservirii. Aceasta s-a manifestat, mai ales, în cadrul și ca un efect al orelor consacrate analizei felului în care echipele de serviciu s-au achitat de sarcinile lor.

Elevii clasei experimentale au participat cu interes și plăcere, cînd au fost solicitați, la lucrările agricole pe parcela cu legume a clasei a V-a, ceea ce s-a putut vedea din rigurozitatea cu care au respectat indicațiile date și din manifestarea inițiativei în îndeplinirea sarcinilor care le-au revenit.

În această etapă, sub influența activității instructiv-educative desfășurate în cadrul lecțiilor, în afara lecțiilor și în activitatea extrașcolară, a crescut și interesul față de munca celor apropiați lor. Dacă în primul trimestru — etapa de constatare — 67% elevi au știut să răspundă la întrebarea „Unde și ce lucrează părinții", în ultima lună a anului școlar 78% dintre elevii întrebați — din clasa experimentală — au știut să răspundă complet și doar 22% au răspuns incomplet; în clasa de control răspund complet tot 78% dintre elevii întrebați, dar restul de 22% nu știu să răspundă de loc.

Un progres evident s-a realizat și în privința disciplinei elevilor. Îmbunătățirea disciplinei se reflectă și în notele elevilor la conduită. Astfel, la clasa experimentală a crescut nota la conduită la un procent de 45% din elevii care în primul trimestru aveau nota sub 10 (zece); nu se poate face însă o comparație în acest sens cu clasa de control, deoarece la această clasă notarea la conduită s-a făcut în condițiile pe care le-am mai arătat.

În sprijinul afirmației privind disciplina putem cita și răspunsurile date de elevi la întrebările: „Ce înseamnă să fii disciplinat"? și „Care sînt cei mai disciplinați elevi din clasa voastră?". Semnificativ este faptul că, deși formarea noțiunii de „disciplinat" se află — așa cum reiese din răspunsurile date de elevii ambelor clase — în stadiul de generalizare inițială, elementară [1], în răspunsurile elevilor din clasa experimentală la întrebarea „Ce înseamnă să fi disciplinat?" apar și unele note esențiale, deși redate într-o formă puerilă, firească pentru această vîrstă. De pildă, elevul Gh. H. spune: „Disciplinat este să nu deranjezi la ore, fiindcă îi deranjează pe ceilalți elevi și aceștia nu pot învăța". Răspunsul denotă că elevul este conștient de necesitatea disciplinei pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt. În formularea răspunsului apare și o notă caracteristică omului din societatea noastră și anume grija pentru ceilalți. Aceste note esențiale apar și în răspunsurile altor elevi din clasa experimentală.

De menționat este faptul că, în timp ce în clasa experimentală aceste note esențiale apar în răspunsul a 67% din elevi, în clasa de control asemenea răspunsuri au dat doar 12% elevi, 33% elevi din clasa experimentală și 77% din clasa de control au dat răspunsuri cu caracter situativ sau tautologic, iar 11% din elevii clasei de control au declarat că nu știu.

Mai concludente sînt răspunsurile date de elevi la întrebarea: „Care sînt cei mai disciplinați elevi din clasa voastră?". Toți elevii întrebați, din clasa experimentală, au dat răspunsuri care denotă posibilitatea de a aprecia obiectiv conduita colegilor lor, ceea ce înseamnă că sub influența muncii educative desfășurate cu clasa ei au început să-și formeze criterii de apreciere a conduitei corespunzătoare moralei comuniste. Mai mult decît atît, trei elevi și-au privit autocritic conduita, plasîndu-se chiar ei, în răspunsul dat, în rîndul celor nedisciplinați. În schimb, în clasa de control,

[1] *V. A. Krutețki:* Înțelegerea și aprecierea unor calități morale de către elevi, Analele romîno-sovietice, 1, 1957, pag. 130—133.

trei dintre elevii cu o conduită necorespunzătoare s-au plasat printre elevii disciplinați, iar alții au declarat pur și simplu: „În clasa noastră nu este nici un elev disciplinat". Aceasta denotă fie o înțelegere difuză, nediferențiată a noțiunii de „disciplinat", fie dorința de a disimula o situație reală, exprimată în acest mod pueril. Și într-un caz și în celălalt se poate presupune că este vorba de consecințele unei munci educative deficitare.

Demn de reținut este faptul că datele obținute din interpretarea răspunsurilor din cadrul convorbirilor individuale cu o serie de elevi * concordă cu cele adunate pe baza observației în cadrul asistențelor efectuate în ambele clase și a convorbirilor cu învățătorii respectivi.

Există, deci, deosebiri pronunțate între cele două clase, în favoarea celei experimentale, în ceea ce privește progresul realizat în educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente.

Datorită modificărilor intervenite în stilul muncii învățătorului clasei experimentale, în condițiile aplicării proiectului de programă a muncii educative s-a înregistrat o evoluție și în relațiile dintre școlari în cadrul colectivului clasei. Fără a se putea vorbi încă de închegarea unui colectiv, ceea ce este firesc pentru elevi de această vîrstă, se poate totuși semnala apariția primelor mlădițe ale unor relații tovărășești, manifestate în diverse forme.

Întrajutorarea capătă un caracter mai conștient, se manifestă în forme variate. Cazurile în care elevii trec din proprie inițiativă la acțiuni de întrajutorare sînt din ce în ce mai frecvente (comunicarea lecțiilor celor absenți, sprijinirea cu materiale pentru lucrări practice, pregătirea în comun a unor lecții).

Semnificativ este faptul că, datorită muncii educative orientate în această direcție, a apărut o formă superioară de ajutor, manifestată prin critica în cadrul analizei muncii depuse de elevi pentru învățătură și autoservire. Greșelile și abaterile unor elevi sînt discutate cu destulă „competență" în aceste analize. Unii elevi, așa cum s-a arătat mai sus, manifestă un apreciabil spirit critic și autocritic.

Progresul elevilor s-a manifestat și în felul în care își petrec timpul liber. Lectura particulară începe să-și facă treptat loc în preocupările lor. Astfel, dacă în cursul trimestrului II numai doi elevi din clasa experimentală citeau cărți de la bibliotecă, la data de 16 mai a.c. numărul elevilor care împrumutau cărți de la biblioteca școlii era de 16, în timp ce din clasa de control s-au înscris doar doi elevi, abia între 10 și 15 mai a.c. Numărul cărților citite de elevii clasei experimentale în această perioadă a variat între 1—26 cărți.

Toate rezultatele pozitive prezentate în această parte a lucrării oglindesc tendința netă spre progres în dezvoltarea generală a elevilor clasei

* Menționăm că toate aceste convorbiri individuale cu elevii la care ne referim în ultima parte a lucrării au avut loc în ultima lună a anului școlar 1961—1962, spre a desprinde și cu ajutorul lor stadiul final al dezvoltării etice a elevilor.

experimentale, dar aceasta nu înseamnă că ele reprezintă tot ceea ce s-ar fi putut realiza în atingerea obiectivelor finale.

*

Ținînd seama de constatările făcute în prima etapă și de rezultatele obținute în etapa a doua a cercetării, putem desprinde unele concluzii preliminarii generale, care confirmă necesitatea unei programe a muncii educative în școala de 8 ani.

În condițiille aplicării programei educative, învățătorul reușește mult mai bine să cuprindă într-un sistem unitar întreaga activitate educativă. El sesizează și tratează mai pregnant latura educativă a lecțiilor, folosește cu mai multă eficacitate materialele ilustrative, valorifică orice prilej ivit în viața clasei pentru realizarea dezvoltării etice, multilaterale, în mod concentric.

În lumina perspectivelor date de programa muncii educative, el colaborează mai activ cu ceilalți factori educativi, stimulînd și sprijinind acești factori în acțiunea lor, fiind la rîndul său sprijinit de aceștia.

Influența educativă asupra elevilor, desfășurată pe baza unei programe, permite urmărirea consecventă și sistematică a dezvoltării și formării calităților morale elementare, a trăsăturilor de caracter, a deprinderilor și obișnuințelor morale, care se realizează într-o îmbinare și interdependență reală, dezvoltarea uneia favorizînd-o și pe a celorlalte.

Încadrarea activității educative într-un sistem unitar, care să cuprindă atît activitatea în cadrul lecțiilor, cît și în afara lor, înlesnește această îmbinare în dezvoltarea calităților morale, permițînd, totodată, prin lărgirea planului de acțiune a învățătorului, îmbinarea laturii intelectuale — afective cu cea voliționalâ, deci trecerea de la formarea reprezentărilor și noțiunilor etice elementare la fapte și acțiuni concrete. În aceeași măsură, cercetarea noastră a mai demonstrat că activitatea practică cu un bogat conținut educativ, la rîndul ei, influențează asupra îmbogățirii și consolidării reprezentărilor și acțiunilor etice elementare.

Accentuarea laturii educative a influențat și asupra celei instructive, confirmînd încă o dată interdependența dintre aceste două laturi ale procesului de învățămînt. Desigur că rezultatele pozitive obținute în activitatea instructiv-educativă în clasa experimentală nu se datoresc exclusiv aplicării programei muncii educative, ci și întregii orientări realist-științifice, comuniste a procesului pedagogic din școala noastră. Dar compararea rezultatelor obținute la clasa experimentală cu cele obținute la clasa de control ne arată că, deși în ambele clase s-au înregistrat progrese, ele sînt mai evidente și mai mari la clasa experimentală. Aceasta nu se poate explica decît ca o consecință a faptului că învățătorul clasei experimentale a avut drept călăuză în activitatea sa proiectul programei muncii educative, după cum el însuși subliniază : „Conducîndu-mă — în activitatea educativă a clasei — după acest proiect de programă, am obținut rezultate satisfăcătoare". Se întărește astfel teza binecunoscută că, în acest proces bilateral, ridicarea calității factorului conducător — învățătorul — se reflectă pozitiv și asupra celuilalt factor — elevii.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В 1 — М КЛАССЕ

(Резюме)

Авторы статьи, исходя из положения, что воспитательная работа, проводимая по единой системе, соответствующей в настоящем этапе, требованиям школы, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, имеет действенное значение, излагают полученные в первом году результаты экспериментирования проекта программы воспитательной работы в 1-м классе.

Первая часть статьи содержит факты в связи с проведением учебно-воспитательной работы в 1-м экспериментальном и в контрольном классах, а также факты, касающиеся стадия развития коллективов этих двух классов до введения проекта программы воспитательной работы.

Во второй части показаны результаты, полученные в условиях применения проекта программы воспитательной работы, в деле развития учебно-воспитательной работы, а также морального развития коллектива учащихся.

В статье подчёркивается ещё и то, что в данных условиях воспитательная работа ведётся более систематически, более основательно, а сотрудничество с пионерской организацией, как и с семьёй, показывает более ясную перспективу и даёт лучшие результаты.

Авторы утверждают, что всё это определяет положительные количественные и качественные изменения развития коллектива экспериментального класса, изменения, которые заключаются, в первую очередь, в улучшении успеваемости и дисциплины, в сознательном усвоении научных знаний, а также и в формировании качеств и черт, присущих коммунистической морали.

QUELQUES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION DU PROJET DE PROGRAMME POUR LE TRAVAIL ÉDUCATIF EN I-ÈRE CLASSE

Résumé

Partant de l'hypothèse que le travail éducatif déployé d'après un système unitaire, correspondant aux exigences qui s'imposent à l'école à l'étape actuelle, à la lumière des particularités d'âge et individuelles des élèves, a une grande efficacité, les auteurs de l'article présentent les résultats obtenus dans la première année d'expérimentation du projet de programme pour le travail éducatif en première classe.

Dans la première partie de l'article, on présente les constatations relatives à l'activité instructive-éducative avec les classes I — une classe expérimentale et une classe de contrôle —, de même que les constatations relatives au stade du développement des deux classes, avant l'introduction du projet de programme.

Dans la deuxième partie, om montre les résultats obtenus — dans les conditions de l'application du projet de programme — dans le déroulement de l'activité instructive-éducative et dans le développement éthique des élèves.

On montre encore que, dans ces conditions, le travail éducatif est mieux orienté, il est plus systématique, plus profond, et la collaboration avec l'organisation des pionniers et avec la famille est plus fructueuse, étant envisagée d'une perspective plus claire.

Les auteurs démontrent que tout cela détermine des modifications quantitatives et qualitatives, dans le développement du collectif de la classe expérimentale, modifications qui consistent en premier lieu dans l'amélioration de la situation à l'étude et à la discipline, dans des progrès réels en ce qui concerne l'acquisition consciente des connaissances scientifiques et la formation des qualités et des traits propres à la morale communiste.

PROBLEME ALE APLICĂRII EXPERIMENTALE LA CLASA A V-A A PROIECTULUI PROGRAMEI MUNCII EDUCATIVE

ANTON VASILESCU și *VIRGIL CARABA*
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

În anul școlar 1961/1962 un colectiv de cercetători au aplicat, în mod experimental, și la clasa a V-a proiectul de programă a muncii educative elaborat de Institutul de științe pedagogice. Experimentarea a avut loc tot la Școala medie nr. 36.

După cum s-a arătat, ipoteza de lucru de la care s-a pornit a fost aceea că, în condițiile stabilirii unui sistem de muncă educativă, având ca pivot un proiect de programă a muncii educative, sporește considerabil eficiența întregului proces educativ. În cazul clasei a V-a, spre deosebire de colectivul care a lucrat pe baza proiectului programei la clasa I, colectivului nostru i-a revenit sarcina de a verifica această ipoteză în condițiile în care, nu unul, ci un grup întreg de educatori își exercită influența asupra elevilor, în condițiile în care își desfășoară activitatea în rîndul elevilor și organizația de pionieri.

Problema principală care s-a pus a fost crearea unor asemenea condiții, încît toate aceste influențe să conveargă spre scopul comun, într-un front unit, pe baza prevederilor proiectului programei muncii educative.

Ce prevede proiectul programei muncii educative, în linii generale, la clasa a V-a? Capitolele principale ale proiectului programei muncii educative pentru clasa a V-a nu se deosebesc de cele stabilite pentru clasele anterioare, dat fiind că la baza alcătuirii acestuia a stat îmbinarea principiului liniar cu principiul concentrismului. Reluînd pe un plan mai înalt obiective educative stabilite și pentru clasele anterioare, proiectul de programă scoate în evidență anumite probleme specifice clasei a V-a.

Vom releva, pe scurt, ceea ce apare mai pregnant între prevederile proiectului programei la clasa a V-a. Astfel, apare mai evidentă la clasa a V-a preocuparea pentru adîncirea motivației sociale a muncii de învățătură, sublinierea caracterului patriotic al datoriei de a învăța. Acum începe să se contureze mai precis ideea luptei împotriva mediocrității și a rămînerii în urmă la învățătură.

Sarcini speciale decurg din proiectul de programă în ceea ce privește închegarea colectivului de elevi. De data aceasta, programa subliniază însemnătatea sprijinirii pe activul de pionieri al clasei în închegarea colectivului clasei.

În strînsă legătură cu particularitățile de vîrstă ale elevilor din această clasă, proiectul de programă stabilește sarcini noi în ceea ce privește formarea și dezvoltarea unor trăsături ca : simțul de răspundere, simțul de onoare, mîndria pentru colectivul clasei, al școlii din care fac parte, spiritul critic și autocritic etc.

În ceea ce privește educația patriotică, proiectul de programă pune accent pe adîncirea reprezentărilor despre patria socialistă, despre internaționalismul proletar, pe dezvoltarea mîndriei pentru realizările regimului nostru, pe formarea convingerii despre superioritatea sistemului socialist față de sistemul capitalist.

Crește ponderea preocupărilor pentru dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă la învățătură, în primul rînd pentru dezvoltarea interesului față de munca fizică în cadrul lucrărilor practice, pentru antrenarea elevilor la acțiunile social-utile. Proiectul programei subliniază preocuparea pentru formarea unui regim zilnic de muncă la școală și acasă, pentru întărirea disciplinei atît în viața școlară, în cea de organizație, cît și în toate împrejurările de viață. Se prevede sporirea preocupărilor în vederea formării la elevi a gustului estetic, pentru încurajarea intereselor și a înclinațiilor artistice. În domeniul educației fizice se prevede o muncă mai intensă și mai diferențiată, în același timp, în ceea ce privește dezvoltarea calităților fizice și respectarea conștientă a unor reguli de igienă.

Organizarea cercetării. Cercetarea s-a desfășurat la două clase : la una experimentală, a fost urmărit procesul educativ desfășurat pe baza proiectului programei, iar la cealaltă (de control) procesul educativ a avut loc în condițiile obișnuite ale muncii în școală.

Pentru culegerea materialului faptic s-au întreprins : asistențe la orele de clasă — la diferite obiecte de învățămînt — și la orele de diriginție, asistențe la activitățile pionierești și alte manifestări ; participarea la consiliile pedagogice, la adunările cu părinții ; organizarea de convorbiri cu profesorii-diriginți, cadrele didactice, instructorii de pionieri, elevii, activul pionieresc, părinții ; studierea documentelor școlare (planurile trimestriale ale muncii educative, caietul dirigintelui, jurnalul unității de pionieri etc.) ; aplicarea unor chestionare prin care s-a urmărit nivelul înțelegerii unor noțiuni moral-politice (patrie, patriotism), atitudinea elevilor față de diferite aspecte ale vieții de colectiv, față de activitatea școlară și obștească.

Cercetarea s-a desfășurat în două etape. În prima etapă am urmărit să cunoaștem cele două clase pe care aveam să le comparăm de-a lungul cercetării. În mod deosebit, am urmărit să constatăm nivelul de educație al elevilor de la care pornim, gradul de înțelegere a unor noțiuni morale, măsura în care s-au conturat anumite convingeri și obișnuințe morale, conduita elevilor. În strînsă legătură cu acestea ne-a interesat măsura și modul în care își exercitau influențele educative cadrele didactice și în primul rînd diriginții, organizația de pionieri, familia.

Este cunoscut că în desfășurarea muncii educative la clasa a V-a un rol deosebit revine profesorului-diriginte. Încă de la începutul anului școlar s-a simțit prezența mai activă a celor două profesoare-diriginte în rezolvarea problemelor educative ale claselor a V-a. În cadrul unor ore de dirigenție s-au dezbătut teme menite să orienteze și să dea o anumită perspectivă muncii educative. S-au inițiat și unele acțiuni desfășurate în afara orelor de clasă. Astfel, au fost vizitate Uzinele de utilaj petrolier și chimic, iar ora de dirigenție consacrată cultivării tradițiilor revoluționare de luptă ale poporului nostru s-a desfășurat în preajma zilei de 13 Decembrie, chiar pe locul unde se află placa comemorativă în memoria tipografilor căzuți în 1918. Grija pentru avutul obștesc a constituit, de asemenea, obiectul unor discuții în ora de dirigenție, susținute cu exemplificări concrete din viața celor două clase a V-a. Profesorii-diriginți au valorificat în acest sens condițiile deosebite create în această școală — local construit recent și înzestrat cu mobilier și aparatură modernă de laborator.

Munca educativă desfășurată de profesoarele-diriginte avea însă destule neajunsuri — lipsa legăturii între măsurile educative pe care și le propuneau, lipsa coordonării tuturor influențelor educative exercitate asupra elevilor clasei, a formării unui colectiv pedagogic care să se conducă după criterii unice în aprecierea cunoștințelor și comportării elevilor, a colaborării cu familia.

In concordanță cu stilul muncii educative constatat de noi, am desprins și nivelul de înțelegere a unor noțiuni morale, gradul de formare a convingerilor și obișnuințelor morale, stadiul diferitelor laturi ale educației comuniste, direcțiile de manifestare ale colectivelor celor două clase. Bunăoară, dintr-un număr de 36 de elevi chestionați, 13 nici nu puteau motiva în vreun fel alegerea unui anumit prieten și numai doi din numărul lor total au putut arăta și defectele prietenului; 15 elevi (din cei 36) au recunoscut că nu și-au ajutat colegii în nici o împrejurare; trei considerau drept ajutor faptul că au împrumutat în diferite împrejurări unele obiecte colegilor. O situație asemănătoare am desprins și în legătură cu înțelegerea pe care o dau elevii disciplinii conștiente.

Procentul celor care nu au putut da o definiție completă a noțiunii de disciplină, la ambele clase, este de 100%. Așa cum reiese din multe răspunsuri, elevii reduc disciplina la „a fi cuminte" în timpul orelor sau o raportează numai la forma exterioară („să stai cuminte în bancă").

Cele două clase nu aveau un colectiv închegat de elevi. Activul clasei nu se făcea simțit în viața colectivului și era lipsit de autoritate. Elevii din cele două clase se grupau îndeosebi după criteriul provenienței școlii (un grup — mai numeros — al celor care proveneau din clasele a IV-a ale Școlii medii nr. 36, un al doilea grup al elevilor de la o școală de 7 ani din împrejurime și alt grup de elevi de la alte școli).

Deosebit de importantă ni s-a părut constatarea că aceiași elevi reacționau în mod cu totul diferit la profesori diferiți, fapt pe care noi îl considerăm ca o consecință a stilului de muncă educativă pe care profesorii aceleiași clase îl desfășoară în condițiile unei influențe neunitare și nesistematice.

Măsurile luate pentru organizarea muncii educative pe baza proiectului programei. Etapa propriu-zisă de aplicare la clasa a V-a experimentală a proiectului de programă a muncii educative s-a desfășurat de-a lungul ultimelor două trimestre ale anului școlar 1961—1962. În această perioadă trebuia constituit practic, pe baza proiectului programei, un anumit sistem al muncii educative la nivelul clasei respective. Această etapă a fost, de aceea, marcată de o intensă muncă organizatorică, desfășurată de către cercetătorii Institutului de științe pedagogice și de către colaboratorii direcți din școală. Relevarea aspectelor principale ale acestei munci și a măsurilor întreprinse ni se pare acum deosebit de utilă : cu aceste aspecte și cu aceste măsuri se va întîlni negreșit orice colectiv de pedagogi care va porni să organizeze munca educativă pe baza unei programe.

În primul rînd, *s-a urmărit ca toți profesorii clasei a V-a experimentale să cunoască prevederile proiectului programei,* să se familiarizeze cu principiile care stau la baza ei. Fără cunoașterea aprofundată a proiectului programei, firește, nici nu putea fi vorba de aplicarea ei.

Pasul următor a constat în *planificarea muncii educative.* În cele două trimestre de școală, planurile de muncă educativă ale profesoarei-diriginte, planurile calendaristice ale profesorilor de specialitate, precum și programele de activități ale detașamentului de pionieri au fost alcătuite în lumina cerințelor de bază ale proiectului programei. S-a urmărit, firește, ca aceste cerințe, de un ordin mai general, să fie corelate cu problemele educative specifice pe care le ridica clasa a V-a experimentală.

În planurile de muncă ale profesoarei-diriginte și în programele de activități ale detașamentului de pionieri au fost incluse anumite măsuri experimentale, menite să adîncească unele cerințe ale proiectului programei. Planificarea alcătuită în lumina acestor cerințe, aplicate la specificul clasei, oglindea faptul că în domeniul muncii se punea o anumită ordine, se înlătura întîmplarea și arbitrarul.

A mai fost, de asemenea, necesar ca, un timp, la începutul muncii experimentale, profesorii de specialitate și profesoara-diriginte să fie sprijiniți în *urmărirea consecventă, sistematică, a obiectivelor educative propuse în planurile lor.* Este necesar să arătăm, de asemenea, că în procesul desfășurării muncii educative la clasa a V-a, pe baza proiectului programei noi, am *acordat o deosebită atenție activității profesorului-diriginte, intensificării și perfecționării acestei activități.*

Pe de altă parte, s-a pus problema perfecționării activității propriu-zise a dirigintelui cu elevii, pentru organizarea colectivului lor, pentru desfășurarea muncii educative nemijlocite. În etapa anterioară, constatativă, au ieșit la iveală în această privință destule deficiențe : tematica orelor de dirigenție era alcătuită mai mult la întîmplare ; în desfășurarea orelor elevii erau prea puțin antrenați ; predominau referate slab legate de viața clasei, care depășeau adeseori puterea de înțelegere a copiilor (dată fiind intervenția unor maturi în alcătuirea lor) etc.

S-a impus astfel necesitatea alcătuirii unor amănunțite planuri pentru fiecare oră de dirigenție. În desfășurarea acestora s-a pus un mai mare accent pe convorbire, a fost folosit material audio-vizual (diafilmul,

ilustrația, magnetofonul), s-a încercat și folosirea unor procedee mai atractive (cum ar fi concursul etc.). Am avut în vedere mai ales valorificarea faptelor din viața colectivului, a cunoștințelor și a experienței elevilor. Cu prilejul „Zilei tineretului", bunăoară, profesoara-diriginte s-a folosit de un diafilm privind grija P.M.R. pentru dezvoltarea multilaterală a tineretului din țara noastră, îmbinînd vizionarea lui cu conversația bazată pe fapte concrete, cunoscute nemijlocit de către elevi. Cu acest prilej, ca și în alte ocazii, a fost folosită comparația. Punîndu-se față în față trecutul și prezentul, li s-a dat elevilor posibilitatea de a gîndi prin antiteză, de a desprinde și de a adînci sensul vieții noastre noi. Ținînd seama de faptul că eficacitatea orei de dirigenție depinde în mare măsură de gradul de participare a elevilor, s-a urmărit activizarea acestora atît în pregătirea orei, cît și în desfășurarea ei, punîndu-se accent deosebit pe activitatea proprie a elevilor, pe inițiativa lor.

Pe de altă parte, s-a pus problema intensificării contribuției dirigintelui la închegarea unui colectiv pedagogic puternic, la nivelul clasei sale, la realizarea unui front unic al factorilor educativi, la coordonarea influențelor pozitive exercitate asupra elevilor. La nivelul clasei experimentale s-au organizat cîteva consfătuiri cu întreg colectivul de profesori, unde au fost analizate problemele educative pe care erau chemați să le rezolve în comun.

Au existat și unele măsuri care au depășit cadrul clasei experimentale, deși l-au vizat cu deosebire pe acesta din urmă. Astfel, noi am urmărit să stabilim și să înrădăcinăm *în întreaga școală un sistem de cerințe unice*. Lucru firesc, dat fiind că atîta vreme cît în școală nu se lupta cu destulă fermitate și de către toți profesorii pentru respectarea de către toți elevii a unui minimum de cerințe unice, temeinicia sistemului muncii educative pe baza proiectului programei, la una sau două clase, nu putea fi asigurată. Pentru clasa a V-a experimentală, aceste cerințe unice trebuiau să constituie și un prim pas pe calea realizării unității de acțiune a profesorilor și a celorlalți factori educativi, un prim pas spre închegarea colectivului clasei. De aceea s-a și insistat în mod deosebit și permanent asupra necesității ca aplicarea cerințelor puse în fața elevilor să fie urmărită cu rigurozitate, ferm, de către toți profesorii clasei în mod egal.

În sfîrșit, s-au luat și alte măsuri organizatorice, nu mai puțin importante pentru desfășurarea muncii educative. Între acestea amintim *întărirea activității detașamentului de pionieri*. Dat fiind că detașamentul inițial, depășind efectivul normal (de 80), întîmpina reale greutăți în organizarea și desfășurarea activității pionierești, a trebuit să fie împărtit în două (pionierii din clasa a V-a experimentală au format un detașament propriu). Au sporit astfel imediat posibilitățile de antrenare a întregului efectiv de pionieri în activitate, detașamentul a devenit mai mobil, mai operativ în acțiune. Instructoarea superioară și instructoarea de detașament au fost sprijinite îndeaproape în ceea ce privește orientarea activității pionierilor din clasa a V-a experimentală spre atingerea obiectivelor propuse de proiectul de programă a muncii educative.

La realizarea unității de cerințe am interesat și familia. Observațiile judicioase ale părinților ne-au atras atenția asupra unor deficiențe existente la unele cadre didactice în privința exigenței, asupra unor neajunsuri ale modului în care își reglementează elevii timpul de muncă și odihnă la școală și acasă. De asemenea, părinții au cerut o intensificare a muncii pionierești, îndeosebi pe linia afirmării spiritului de inițiativă și de independență al copiilor.

Cum a decurs munca educativă experimentală pe baza proiectului programei? Importanța mare care s-a dat activității educative directe a dirigintelui, în experimentarea proiectului programei muncii educative, nu trebuie interpretată în nici un caz în sensul că am fi putut să ne rezumăm la atît. Noi am arătat de la bun început necesitatea ca prevederile proiectului programei să se transpună în viață în întreg procesul de învățămînt, prin eforturile conjugate ale tuturor profesorilor.

Date fiind, însă, particularitățile specifice ale fiecărui obiect de învățămînt și aspectele muncii educative au apărut și s-au rezolvat în mod diferențiat, specific. Trebuia, de aceea, să se valorifice în direcția aplicării programei muncii educative tocmai acele resurse educative particulare, specifice diferitelor obiecte de învățămînt. Pe parcurs am constatat o creștere considerabilă a preocupărilor profesorilor de specialitate de la clasa experimentală față de aspectele muncii educative, tendința de a rezolva problemele educative în mod sistematic.

Vom reliefa unele aspecte ale muncii educative, arătînd în ce fel proiectul programei a înlesnit concentrarea eforturilor principale ale factorilor educativi în jurul problemelor de bază ale muncii educative la clasa a V-a.

Proiectul programei prevede la această clasă o mai intensă preocupare pentru formarea la elevi a unui *stil de muncă intelectuală*, pentru activizarea lor pe baza dezvoltării unei motivații mai înalte în procesul instructiv-educativ. Această cerință a cîștigat mult în importanță, datorită unor particularități ale clasei respective: nivelul mai scăzut la învățătură, lipsa unor temeinice deprinderi de muncă independentă, faptul că trecerea de la un învățător la sistemul de muncă cu mai mulți profesori nu se desfășura fără dificultăți etc.

În primul rînd, vom arăta cum a acționat profesoara-diriginte în această direcție. O atenție deosebită a acordat diriginta introducerii unui regim al zilei, adecvat elevilor de clasa a V-a, formării obișnuinței acestora de a-l respecta întocmai. Într-o oră de dirigenție anume, elevii au primit indicațiile necesare și li s-a atras atenția asupra importanței și a modului de executare a autocontrolului. În cursul dezbaterii din ora de dirigenție, ca și ulterior, în discuțiile cu elevii sau cu părinții lor, au fost analizate și lipsurile privind modul de organizare generală a zilei, proporția dintre diferitele părți componente ale regimului zilnic ținînd seama de faptul că unii elevi acordau prea puțin timp studiului individual, iar din programul altora lipseau unele elemente, cum ar fi, de pildă, munca în gospodăria familiei etc. Felul în care elevii au înțeles să aplice indicațiile date a fost urmărit de către diriginte prin controlul efectuat (la școală și acasă).

Analiza periodică a muncii de învățătură a clasei a fost, de asemenea, folosită în sensul îndrumării atente, diferențiate a muncii independente a elevilor. În același timp, însă, profesoara-dirigintă a avut permanent în vedere dezvoltarea interesului și a dragostei pentru învățătură. Ca problemă specială pe care a urmărit s-o rezolve a fost aceea a dezvoltării răspunderii, nu numai a celei personale, dar și a celei colective, elevii fiind stimulați (de exemplu, prin ora de dirigenție organizată pe tema „Despre ajutorul reciproc la învățătură") să-și îndrepte atenția nu numai asupra succeselor personale la învățătură, dar și asupra rezultatelor clasei, în întregul ei ș.a.m.d.

Profesoara-dirigintă nu a lucrat însă singură pe acest tărîm. I s-au asociat în mod conștient aproape toți ceilalți profesori ai clasei. În cadrul predării unor obiecte ca limba romînă, istoria, științe naturale și, într-o oarecare măsură, și la geografie, s-a conturat de la început o anume preocupare pentru activizarea elevilor de la clasa experimentală, pe baza dezvoltării unor motivații mai înalte. Profesorii respectivi au văzut în aceasta condiția de bază pentru o temeinică însușire a cunoștințelor științifice, pentru formarea bazelor concepției comuniste despre lume și viață.

Interesantă este linia pe care s-a mers în această privință la istorie. Mai întîi, a fost pus în mișcare grupul fruntaș al clasei, pe care profesoara l-a lărgit treptat. S-a urmărit cultivarea interesului elevilor pentru rezultatele muncii de învățătură prin aprecierea răspunsurilor pe care le dădeau în oră și a lucrărilor scrise. În sfîrșit, a introdus o evidență precisă a manifestării active a elevilor la oră (această evidență la început o ținea numai profesoara, mai apoi, însă, a încredințat elevilor înșiși sarcina de a ține un grafic în care să noteze elevii care răspundeau bine din bancă sau care aduceau completări interesante în cursul conversației la oră etc.).

Profesoara de științe naturale a valorificat mult, în același scop, experiența anterioară a elevilor, stimulînd interesul lor față de fenomenele naturale, față de activitatea transformatoare a omului. La toate acestea s-a adăugat, desigur, exigența profesorilor respectivi față de elevi.

Elevii au reacționat pozitiv la aceste măsuri. Cei mai mulți dintre ei învățau cu sîrguință. Treptat, s-a înrădăcinat obișnuința ca ei să folosească în cadrul orelor cunoștințe dobîndite pe alte căi — prin lectură, din informațiile părinților, cu ajutorul filmului, televizorului.

Pe fondul acestei atmosfere de interes activ, le-a fost mai ușor profesorilor de la clasa experimentală să rezolve probleme legate de formarea fazelor concepției despre lume la elevi. La istorie, de pildă, s-a depus un efort susținut pentru a-i conduce pe elevi, permanent, spre înțelegerea condițiilor social-economice în explicarea evenimentelor istorice. Profesoara, folosind mijloace eficiente și diverse, i-a ajutat, de exemplu, pe elevi să ajungă, potrivit nivelului lor de înțelegere, la explicarea apariției religiei — lucru urmărit de-a lungul întregului an școlar.

Asemenea aspecte, desigur, nu au fost neglijate nici la clasa a V-a de control. Profesorii de la această clasă nu și-au propus, însă, să acționeze în comun pentru desfășurarea unei asemenea munci educative sistematice.

Cu forțe unite și în mod sistematic a urmărit colectivul de profesori de la clasa experimentală îndeplinirea cerințelor proiectului programei privitoare la desfășurarea muncii de educație patriotică și internaționalistă a elevilor. Preocupări continui și, în mare măsură, just orientate au fost semnalate, deopotrivă, în activitatea profesoarei-diriginte, ca și în lecțiile tuturor profesorilor clasei.

De pildă, profesorul de limba rusă a urmărit la tema „Eroul Ceapaev" să cultive la elevi dragostea și respectul pentru eroii poporului. La tema „Patria noastră" a fost preocupat de dezvoltarea dragostei pentru frumusețile și bogățiile patriei noastre socialiste, a dragostei față de partid. O contribuție interesantă a adus aici și profesorul-maistru. De exemplu, la lecția „Cunoașterea materialului lemnos", ocupîndu-se de lemnul scump, a făcut această completare foarte bine venită: „În trecut, sub regimul burghezo-moșieresc, în timp ce mii de muncitori n-aveau ce mînca, capitaliștii, boierii se luau la întrecere care să-și facă mobilă mai scumpă. Unii ajungeau să aibă în casă mobilă echivalentă ca valoare cu bugetul unui întreg județ".

La lecțiile de geografie, după un început mai greu, profesoara a urmărit, permanent, realizarea sarcinilor educației patriotice. Deși, cum se știe, în clasa a V-a nu se predă geografia R.P.R., profesoara a găsit prilejuri de a face legătură între geografia țărilor din Europa și Asia și realitățile social-economice și politice ale țării noastre. La lecția despre Indonezia, de exemplu, profesoara a subliniat, folosindu-se și de ceea ce elevii reușiseră să afle singuri, caracterul relațiilor pe care țara noastră le are cu Indonezia, vorbind despre specialiștii romîni care lucrează acolo, despre prețuirea de care se bucură acolo tractoarele romînești etc.

În privința educației prin și pentru muncă este de remarcat un progres: toți profesorii și-au asumat sarcini de îndeplinit, valorificînd cu succes elementele specifice ale diferitelor obiecte de învățămînt. În educarea dragostei pentru munca fizică, elevii au fost îndrumați, prin orele de dirigenție, să desfășoare o muncă sistematică în gospodăria părintească și în activitățile obștești din cadrul clasei și al școlii. În acest sens, au fost valorificate și unele lucrări literare care tratau tema muncii, în cadrul lecțiilor de romînă. Pe această linie au fost valorificate și unele lecții de limba rusă (lecția „Noi toți muncim") și de științe naturale (munca — principala armă a omului pentru transformarea naturii). Toate acestea au urmărit să pregătească pe elevi din punct de vedere psihologic pentru muncă, să dea muncii un mai înalt conținut intelectual. Rezultatele s-au făcut simțite mai pregnant în procesul activității desfășurate în sălile de lucrări practice și pe terenul agricol școlar, unde clasa a V-a experimentală s-a manifestat deosebit de activ, majoritatea elevilor lucrînd cu însuflețire, conștienți de însemnătatea muncii lor.

Nu îndeajuns de sistematice și perseverente au fost în cursul anului școlar preocupările profesorilor de la clasa a V-a experimentală în ceea ce privește educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente. Nu s-a urmărit cu fermitate de către toți profesorii îndeplinirea de către elevi a cerințelor unice, sporirea acestor cerințe pe măsura dezvoltării colectivului.

În domeniul educației fizice, între cele două clase a V-a (experimentală și de control) existau de la început unele diferențieri, în favoarea clasei de control, diferențieri care s-au menținut ca atare. Elevii din clasa a V-a de control (și mai ales elevele) erau mai bine dezvoltați din punct de vedere fizic și aveau un nivel superior de pregătire la acest obiect, din anii anteriori. Profesoara de educație fizică de la clasa a V-a experimentală, fiind și diriginta, s-a preocupat mai mult de aspectele de ordin educativ. La clasa experimentală s-a manifestat mai puternic contribuția educației fizice la educația comunistă (în special la formarea colectivului de elevi, la disciplina în muncă, la estetica ținutei etc.).

În legătură cu desfășurarea muncii educative pe baza proiectului programei, diriginta a solicitat sprijinul organizației de pionieri în îndeplinirea tuturor obiectivelor muncii educative.

La început a fost necesară luarea unor măsuri pentru înviorarea activității de organizație, proces care a cerut un timp însemnat (februarie—martie 1962). Ulterior, însă, acțiunile pionierești desfășurate în cadrul detașamentului din clasa experimentală s-au încadrat fiecare într-un plan mai larg privind contribuția activității pionierești la educarea comunistă a elevilor. Fiecare acțiune a avut un scop educativ dominant, principal. În acest sens, aplicarea prevederilor proiectului programei muncii educative a ferit activitatea pionierească de spontaneitate și unilateralitate.

Antrenînd detașamentul de pionieri la îndeplinirea prevederilor programei muncii educative, s-a urmărit desigur ca întreaga contribuție a acesteia în rezolvarea problemelor muncii educative ale clasei să poarte pecetea specificului pionieresc, cu alte cuvinte pe căi, metode și mijloace diferite de cele școlare. Astfel, în legătură cu formarea deprinderilor generale de gîndire și de comportare morală, s-a urmărit în mod deosebit problema dezvoltării vieții de colectiv a clasei, dezvoltarea unor relații juste între membrii săi, cultivarea spiritului de colectiv, a prieteniei și solidarității tovărășești, formarea aprecierii colective. În această privință au trebuit să fie rezolvate cîteva probleme speciale ale întăririi detașamentului de pionieri: instruirea colectivului de conducere al detașamentului, încredințarea de sarcini de organizație tuturor pionierilor în vederea activizării lor și, în general, deprinderea lor de a desfășura sistematic munca de organizație.

În același timp, s-a mers pe linia organizării unei activități pionierești multilaterale: adunări pe teme deosebit de actuale, concursuri culturale și sportive, activitatea artistică, excursii, sport, acțiuni gospodărești, vizionări de spectacole în colectiv, vizitarea muzeelor etc. Toate acestea, fiind legate de interesele copiilor, răspunzînd preocupărilor lor dominante, au lărgit cadrul acestor interese și preocupări.

O serie de acțiuni specific pionierești, cum a fost adunarea cu tema „Zburăm în cosmos" sau concursul „Cine știe cîștigă", au fost îndreptate anume spre sprijinirea elevilor în munca de învățătură. Calea urmată a fost aceea a atragerii copiilor la munca independentă, la însușirea cunoștințelor, calea stimulării interesului pentru știință și tehnică. S-a urmărit, de asemenea, dezvoltarea răspunderii lor față de îndatoririle școlare, îndeosebi pe calea mobilizării opiniei colective. Cînd pioniera L. M. a

fost prinsă copiind la teză, lucrul acesta a fost discutat nu numai la ora de dirigenție, dar și în detașament. Aceasta pentru că, așa cum s-a subliniat, ea nu este numai elevă, ci și pioneră.

Subliniem aici și faptul că atît adunarea „Zburăm în cosmos" (pentru care pionierii s-au pregătit intens, au citit o serie de articole și chiar cărți despre această temă, au căutat ilustrații în reviste etc.), cît și concursul „Cine știe cîștigă" (care a urmărit să stimuleze spiritul de întrecere) au constituit, din punctul de vedere al statornicirii vieții de colectiv normale a detașamentului de pionieri, verigi puternice pe calea creării unei atmosfere bune de muncă, de frămîntări pozitive, au constituit perspective îmbucurătoare.

S-a mai urmărit ca activitatea pionierească să aducă o contribuție importantă la educația patriotică și internaționalistă a școlarilor. Acestui țel i-au servit vizita la Muzeul de istorie a partidului, adunarea detașamentului cu tema „Încheierea colectivizării agriculturii în R.P.R.", întărirea legăturii pionierilor cu organul lor de presă „Scînteia pionierilor", șezătoarea închinată sărbătoririi celei de-a 40-a aniversări a U.T.C., stimularea interesului lor pentru realizările importante din cartierul unde locuiesc și din Capitală, cinstirea în chip pionieresc a zilelor de 8 Martie, 1 Mai, 1 Iunie, precum și a celei de-a 40-a aniversări de la crearea organizației de pionieri „V. I. Lenin" etc.

În procesul activității pionierești am avut, de asemenea, în vedere antrenarea mai vie a copiilor în diferite forme de muncă. A fost susținută autoservirea în clasă. Pe această linie s-a înființat în detașament și „colțul gospodăresc". La acesta pionierii găsesc tot ceea ce le trebuie pentru a putea îngriji bunurile clasei, ca și acelea personale: cîrpe de șters praful, ace și ață, perii și cremă de ghete etc.

În detașament a fost organizată și activitatea artistică și sportivă. Acestea au culminat cu desfășurarea — încununată de succes — a unor acțiuni mai complexe, cum au fost șezătoarea dedicată celei de-a 40-a aniversări a U.T.C. și excursia de o zi la Băneasa.

Cum a evoluat colectivul de elevi în condițiile muncii educative desfășurate pe baza proiectului programei muncii educative? În general, examinînd mersul muncii educative la nivelul celor două clase a V-a, putem aprecia că amîndouă au înregistrat o anumită creștere. Remarcăm însă faptul că la clasa experimentală această creștere a urmat un drum în mare măsură conștient, just orientat; ea a fost realizată prin efortul comun, coordonat, al tuturor factorilor răspunzători de educația elevilor.

În perioada de încheierea etapei de experimentare propriu-zisă a proiectului programei muncii educative, la cele două clase a V-a s-au aplicat o serie de probe și chestionare, tocmai pentru a sonda unele aspecte ale dezvoltării lor.

Ce s-a constatat?

În privința dezvoltării deprinderilor generale de gîndire și de comportare morală, preocupările mai ample, mai sistematice și mai just orientate la clasa experimentală au determinat efecte mai evidente pentru nivelul educației morale al clasei. Eficacitatea unei munci educative siste-

matice este dovedită mai ales de faptul că la clasa experimentală avem de-a face cu un proces mai accentuat de închegare a colectivului de elevi.

Activitățile desfășurate au arătat și o creștere a spiritului de răspundere al pionierilor în fața detașamentului. Îndeplinirea sarcinilor cu conștiinciozitate a constituit o preocupare serioasă pentru pionieri. Am avut prilejul să remarcăm însă că pentru nivelul clasei a V-a este nevoie de existența unei îndrumări permanente, de zi cu zi, a pionierilor de către instructorul de pionieri. Pionierii manifestă inițiativă, vor să facă ceva frumos, atractiv, dar nu știu cum să procedeze sau știu prea puțin. Atunci cînd primesc însă îndrumările necesare și li se urmărește pe parcurs întreaga activitate, ei obțin cele mai bune rezultate.

Pe parcurs, activitatea cu pionierii la Școala medie nr. 36 ne-a relevat nu numai sporirea spiritului de inițiativă al pionierilor, ci și orientarea mai precisă spre manifestarea lui în acțiuni instructive, atractive, tinerești. Astfel, dacă la început pionierii nu reușeau să înțeleagă prea bine faptul că ei reprezintă o „organizație a copiilor", cu regulament propriu și cu norme și reguli de funcționare specifice și din această cauză aveau o viziune trunchiată despre ceea ce înseamnă a fi pionier, pe parcurs această stare de lucruri a fost depășită. Pe măsură ce s-au desfășurat o serie de acțiuni reușite, pionierii au căpătat încredere în forțele lor, au început să se simtă buni organizatori, dornici de a-și canaliza inițiativa spre activități pionierești.

Menționăm aici, ca deosebit de revelatoare pentru creșterea spiritului de colectiv și a inițiativei, răspunsurile pe care le-au dat pionierii clasei experimentale (comparativ cu cele ale pionierilor de la clasa de control) la întrebarea : „Ce măsuri ar trebui luate pentru a îmbunătăți munca detașamentului din care faci parte" ? (Întrebarea a fost pusă la sfîrșitul anului școlar). Iată mai jos cîteva date cantitative :

Propuneri pentru rezolvarea problemelor generale ale clasei						Propuneri care reproduc acțiuni sau activități la care au mai participat		Propuneri de acțiuni sau activități complet noi	
pentru îmbunătățirea situației la învățătură		pentru consolidarea colectivului clasei		pentru desfășurarea unei activități utile, multilaterale					
E	C	E	C	E	C	E	C	E	C
23	20	14	6	14	10	12	11	14	6

Total pionieri chestionați din clasa experimentală — 23, din clasa de control — 28.

Observăm că pionierii clasei experimentale au cunoștințe mult mai bogate despre *laturile activității pionierești,* decît cei din clasa a V-a E. Pionierii clasei de control sesizează — în majoritate — mai ales aspectul sarcinilor „profesionale", de învățătură, pe care le au pionierii. În același timp, fără a pierde din vedere același aspect (100%), pionierii clasei experimentale au avut în vedere acțiuni pionierești mult mai variate,

care cuprind aspecte diverse ale muncii de organizație. De asemenea, pionierii clasei a V-a experimentale au căpătat pe parcurs nu numai cunoștințe despre activitatea pionierească, ci și deprinderi organizatorice.

Interesante date oferă creșterea elevilor pe linia cunoștințelor social-politice, a educației patriotice și implicit pe linia dezvoltării unei motivații mai înalte a activității lor— îndeosebi a celei de învățătură. La sfîrșitul anului școlar, pentru a ne da mai bine seama, am inițiat o anchetă printre elevii celor două clase, solicitîndu-i să arate, ce înțeleg ei prin cuvîntul „patrie" și cum explică ei cerința: „învățătura este datoria patriotică a fiecărui școlar".

Din analiza răspunsurilor elevilor claselor a V-a experimentală și a V-a de control rezultă:

Intrebarea nr. 1: Ce înțelegi prin cuvîntul „Patrie"?

Clasa	Corect generalizat	Corect particularizat (cu exemplificări, versuri)	Corect particularizat	Limitarea la versuri	Legături sociale	Substituire	Nu răspunde sau răspunde incorect
a V-a experimentală	12,50%	37,50%	31.25%	—	9,37%	6,25%	12,50%
a V a de control	8,69%	30,43%	30,43%	4,22%	—	4,22%	13%

Intrebarea nr. 2: „De ce învățătura este datoria patriotică a elevului"?

Clasa	Explicații originale, corecte	Motivație de perspectivă în legătură cu patria și construirea socialismului și în legătură cu locul său în viață	Motivație concretă în legătură cu poziția sa în clasă	Foarte slab
a V-a experimentală	12,50%	71,87%	18,12%	9,37%
a V-a de control	0	65,21%	17,39%	17,39%

Superioritatea răspunsurilor elevilor din clasa experimentală este evidentă.

Răspunsurile care denotă o înțelegere generalizată a noțiunii de „patrie", de tipul: „...o țară", (ex.: „Prin cuvîntul „Patrie", eu înțeleg o țară. Mulți eroi și-au jertfit viața pentru ca „Patria" lor iubită să fie liberă și fericită"), precum și explicațiile originale sînt mai numeroase. Răspunsurile corecte, care limitează noțiunea de „Patrie" numai la țara noastră, sînt însoțite sau nu de exemplificări în versuri. In cazul exemplificărilor, a fost folosită poezia lui M. Beniuc. Luate în ansamblu, răspunsurile date de clasa experimentală sînt mai complete și mult mai

bogate în conținut decît la clasa de control. Sfera noțiunilor este mult mai largă la clasa experimentală decît la cea de control, iar numărul noțiunilor este mult mai mare. În același timp, imaginile folosite sînt mai vii, mai colorate, mai convingătoare.

Înțelegerea necesității învățăturii este mai adîncă la clasa experimentală, motivele avînd implicații sociale. Răspunsurile din care reiese preocuparea față de locul pe care-l va ocupa în viață elevul respectiv arată gradul în care este el conștient de faptul că mai tîrziu va trebui să muncească în producție și că fără învățătură el nu va putea face față sarcinilor care-i vor fi trasate. Procentul de 71,87% la clasa experimentală, față de 65,21% la clasa de control arată limpede creșterea conștiinței sociale și a responsabilității elevului față de societate, față de rolul pe care-l va juca el în cadrul procesului muncii. Această constatare a fost confirmată, de altfel, și de activitatea practică a elevilor.

În același timp, procentul răspunsurilor slabe este mai mic la clasa experimentală — 12,50% și 9,37% — față de 13% și 17% la clasa de control.

Dacă privim cu deosebire educația social-politică a școlarilor-pionieri, rezultatele ne apar încă și mai promițătoare. Faptele ne-au arătat că cel mai bun mijloc pentru a obține efectele dorite pe această linie este desfășurarea unor acțiuni în care aspectele politice, sociale să fie fundamentate faptic, convingător și corelate cu toate activitățile pionierești. Astfel, adunarea cu tema „Încheierea colectivizării agriculturii în R.P.R.", corelată cu vizita la Muzeul de istorie a P.M.R., au fost acțiuni care au reușit să le creeze o imagine sugestivă, convingătoare despre viața din trecut și de astăzi a oamenilor muncii din țara noastră.

De-a lungul anului școlar, la clasa experimentală — ca urmare a influențelor sistematice ale factorilor educativi — am constatat o creștere permanentă a interesului și a răspunderii elevilor pentru învățătură, lucru care la clasa de control a apărut mai viu doar la elevii care de la început au manifestat interes și răspundere, la elevii fruntași.

Sub aspectul disciplinei la clasa experimentală, date fiind rezultatele obținute pe linia închegării colectivului, date fiind interesele sociale mai viu reprezentate ale elevilor, apare mai limpede perspectiva ridicării nivelului de disciplină a clasei în viitorul an.

*

Avînd în vedere faptul că prevederile proiectului programei muncii educative pentru clasa a V-a au fost puse, în mod experimental, la baza activității unei singure clase, dintr-o singură școală, desigur că și concluziile noastre vor avea un caracter mai limitat, preliminar, cu o valoare de generalitate mai restrînsă.

Rezultatele activității desfășurate după proiectul programei muncii educative, chiar și în condiții mai grele și într-un timp mai scurt, sînt încurajatoare.

Proiectul programei muncii educative a exercitat asupra colectivului de profesori ai clasei respective, de la bun început, o influență unifica-

toare, concentrînd atenția și mai apoi eforturile educatorilor spre principalele obiective comune ale muncii educative. Profesorul-diriginte, ceilalți profesori, conducerea detașamentului de pionieri, chiar și părinții (deși într-o măsură mai mică) au găsit în acest proiect al programei nu numai un ghid privitor la „ce trebuie făcut", dar și un criteriu de comparație pentru „ceea ce s-a făcut". Rezultatele obținute în munca educativă la clasa a V-a sînt foarte strîns legate de măsura în care fiecare profesor a ținut seamă de acest „ghid" și de acest „criteriu", de gradul în care a înțeles sensul și conținutul programei.

Acest prim an de experimentare a proiectului programei constituie, înainte de toate, pentru Institutul de științe pedagogice și pentru cadrele didactice interesate, în general, o experiență de seamă în legătură cu crearea unor mai bune condiții pentru aplicarea și generalizarea aplicării lui în următorii ani, pentru înlăturarea greutăților și lipsurilor care s-au ivit.

ВОПРОСЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРИМЕНЕНИЯ В V КЛАССЕ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Резюме)

Воспитательная работа, проведенная на уровне V класса, представляет некоторые особенности. В этом отношении особое значение приобретает тот факт, что не один только воспитатель, а целая группа воспитателей оказывают влияние на учащихся, чтобы среди них наряду с работой развивалась пионерская организаторская деятельность. Авторы статьи проводят анализ вопросов, связанных с применением проекта программы воспитательной работы в специфических условиях, чтобы все влияния на учащихся V-го класса преследовали единую цель на основе воспитательной программы. В статье изложены принятые меры по организации воспитательной работы, на основе проекта программы и проведения на этой основе воспитательного процесса.

Сопоставляющий анализ данных в связи с развитием экспериментального класса на протяжении учебного года, по сравнению с контрольным классом, приводят, — хотя-бы к частичному, заключению, как результат только одного экспериментального года, что в условиях установления системы работы на основе программы по воспитательной работе, в значительной мере развивается весь воспитательный процесс.

PROBLÈMES DE L'APPLICATION EXPÉRIMENTALE EN V-e CLASSE DU PROJET DE PROGRAMME POUR LE TRAVAIL ÉDUCATIF

Résumé

Le travail éducatif déployé au niveau de la V-e classe présente certaines particularités. Parmi celles-ci, ce qui este particulièrement important c'est que l'influence sur les élèves s'exerce non pas par un seul éducateur, mais par tout un groupe, dont aussi l'organisation des pionniers. Les auteurs de l'article entreprennent l'analyse des problèmes que soulève l'application du projet de programme dans des conditions spécifiques, afin que toutes les influences exercées sur les élèves de la V-e classe convergent vers le but commun, dans un front unitaire. On relève les mesures qu'on a dû prendre pour organiser le travail éducatif sur la base du projet de programme, et l'on examine ensuite la manière dont se déroule le processus éducatif sur cette base.

L'analyse comparative des données concernant l'évolution de la classe expérimentale le long de l'année scolaire, par rapport à une classe de contrôle, mène à la conclusion — partielle, il est vrai, car c'est le résultat d'une seule année d'experimentation — que, dans les conditions d'un système de travail ayant comme pivot un programma, l'efficience de tout le processus éducatif s'accroît considérablement.

PREGĂTIREA ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN INSTITUTELE PEDAGOGICE CU DURATA DE DOI ANI

Prof. VALER POPA și
Prof. IOSIF OANȚĂ
directorul Institutului pedagogic din Cluj

Institutele pedagogice cu durata de doi ani pentru pregătirea învățătorilor au luat ființă în țara noastră în anul 1956 printr-o Hotărîre a C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri. Această măsură a avut ca scop dezvoltarea și întărirea permanentă a școlii de cultură generală — dezvoltarea deschisă prin reforma învățămîntului din anul 1948 — experimentarea și perfecționarea unor forme tot mai avansate de pregătire a cadrelor didactice etc. Aceste măsuri izvorau din noile sarcini pe care construcția socialismului în țara noastră le punea în fața școlii în vederea unei pregătiri tot mai înalte a cadrelor didactice, atît din punct de vedere ideologic, cît și profesional.

Prin această hotărîre, în 1956 s-au înființat (în mod experimental) atît școli pedagogice de grad mediu cu durata de 6 ani, cît și institute de grad superior cu durata de doi ani. În aceste condiții a luat ființă și la Cluj un Institut pedagogic cu durata de 2 ani și o Școală pedagogică cu durata de 6 ani.

Institutul pedagogic de doi ani a funcționat timp de șase ani (1956—1962), dînd cinci serii de absolvenți. Întrucît în anul școlar 1961—1962 a absolvit ultima serie, credem că nu este lipsită de importanță cunoașterea rezultatelor obținute în această instituție de pregătire a învățătorilor, organizată pentru prima dată în țara noastră.

În cele ce urmează vom prezenta unele aspecte din activitatea desfășurată în acest institut cu caracter experimental, încercînd să desprindem unele aspecte pozitive pentru a fi reținute cu titlu de experiență de către alte instituții școlare, ce pregătesc cadre didactice, care funcționează în prezent sau se vor organiza în viitor.

Prin înființarea institutelor de doi ani, se urmărea soluționarea a două probleme importante: a) pregătirea învățătorilor într-un timp mai scurt în comparație cu școlile pedagogice, care aveau o durată de 4 ani (reducerea timpului de pregătire a fost necesară în acea perioadă datorită dezvoltării învățămîntului elementar la clasele I—IV); b) asigurarea

unei pregătiri superioare a învățătorilor de la clasele I—IV, printr-un sistem asemănător facultăților și institutelor superioare, sistem ce se experimenta pentru prima dată în țara noastră.

În acest tip de școală s-a realizat în cea mai mare măsură îmbinarea celor două aspecte de mai sus. În această privință această instituție de învățământ s-a dovedit superioară instituțiilor anterioare de acest gen.

Fiind conceput ca un institut de grad superior, la examenul de admitere au fost admiși numai absolvenți ai școlilor medii de cultură generală, cu examen de maturitate, în condiții identice oricărei facultăți sau oricărui institut superior. Primindu-se numai absolvenți ai școlilor medii, se asigura ca viitorii învățători să aibă o cultură generală completă, urmînd ca în institut să cîștige, pe această bază, o cultură de specialitate, pedagogică, și deprinderile necesare muncii instructiv-educative.

Avînd în vedere acest fapt, planul de învățămînt a fost orientat în așa fel încît materiile de cultură generală să ocupe un loc mai redus, punîndu-se un accent mai mare pe materiile de specialitate ca : pedagogia, psihologia și metodicile diferitelor obiecte de învățămînt. Candidații reușiți la admitere au primit titlul de „studenți ai Institutului pedagogic", activitatea de la cursuri, seminarii și activitatea practică erau orientate după modelul universitar. Anul școlar a fost împărțit în semestre, fiecare semestru încheindu-se prin examene și colocvii. În activitatea studenților s-a pus un mare accent pe munca independentă, prin care, pe baza cunoștințelor obținute în școala medie, ei trebuiau să-și dezvolte orizontul de cultură generală paralel cu formarea și specializarea profesională. În funcție de aceste cerințe a fost organizată întreaga activitate din institut, atît a colectivului de cadre didactice, cît și a colectivului de studenți. Munca susținută desfășurată pe parcursul celor șase ani a dus la unele rezultate pozitive, în conformitate cu sarcinile și țelurile inițiale ale acestei forme de pregătire a învățătorilor.

În cei șase ani de existență, Institutul pedagogic din Cluj a școlarizat un număr de 453 studenți, prin cursuri cu frecvență, și a calificat un număr de 418 învățători. În anul 1960 a fost înființată și o secție fără frecvență prin care au fost calificați încă 180 învățători și 106 educatoare. Această secție a funcționat pe baza aceluiași plan de învățămînt ca și secția cu frecvență, deosebite fiind numai condițiile de pregătire și de efectuare a practicii pedagogice. Privind în ansamblu activitatea institutului, se poate afirma că principalul merit a fost acela că în cei șase ani de activitate a dat cadre calificate pentru clasele I—IV.

Candidații care s-au prezentat la admitere în cei cinci ani au constituit cîteva categorii bine distincte.

O primă categorie au constituit-o absolvenții școlilor medii care, din diferite motive, au intrat în învățămînt ca învățători și profesori suplinitori la clasele V—VII. Mulți dintre aceștia au început să îndrăgească munca cu copiii în cei cîțiva ani de practică la catedră și înființarea acestor institute a fost un bun prilej de a se califica, pentru a rămîne mai departe în învățămînt. Din această primă categorie s-au recrutat studenții noștri cei mai buni și mai conștiincioși. Faptul că aveau deja o anumită experiență în învățămînt, deși mai mult empirică, a constituit

un ajutor pentru ei în însușirea cunoștințelor teoretice de pedagogie și psihologie, obținînd rezultate bune la învățătură.

A doua categorie era constituită din absolvenți de școli medii fără practică în învățămînt. Din această categorie au făcut parte elemente mai dificile, care, mai ales la început, au dovedit puțin interes și entuziasm pentru profesia de învățător. Datorită acestui fapt și rezultatele la învățătură au fost mai modeste.

O a treia categorie, care în ultimii ani a fost din ce în ce mai numeroasă, au constituit-o candidații care pînă la venirea în institut au fost funcționari în diferite instituții ale aparatului de stat.

Din punct de vedere al orientării profesionale, și deci al interesului personal pentru profesia de învățător, compoziția studenților a fost destul de diferită.

Datorită acestei situații, colectivul de cadre didactice a avut de întîmpinat unele greutăți în ceea ce privește omogenizarea colectivului de studenți, în sensul necesității de a trezi interesul pentru munca de educator și de a dezvolta dragostea de profesie la toți studenții. Formarea dragostei față de profesia aleasă și schimbarea atitudinii față de munca instructiv-educativă cu copiii pot fi apreciate ca un rezultat prețios obținut în munca noastră cu studenții institutului de doi ani. Aprecierea aceasta se bazează pe rezultatele obținute de majoritatea studenților la diferite materii și mai ales la lecțiile practice și pe modul de încadrare în producție. Mulți absolvenți au mers în comune din regiunea de munte, dovedind o nouă atitudine față de muncă în general și față de profesia de învățător, în special. La educarea dragostei față de profesia de învățător alături de cadrele didactice și-a adus contribuția și organizația U.T.M. care, sub îndrumarea organizației de partid din școală, a organizat și desfășurat numeroase activități, prin care s-a urmărit în permanență realizarea acestei sarcini care a fost considerată ca fiind principală în viața organizației. Au fost organizate și o serie de acțiuni cultural-artistice prin care studenții, mergînd la sate etc., au cunoscut mai bine viața nouă a satului nostru, trezindu-li-se dorința de a participa și ei la dezvoltarea acestuia. Formarea acestei juste atitudini față de profesie la majoritatea studenților noștri poate fi dovedită și prin faptul că absolvenții au mers acolo unde au fost repartizați.

În dezvoltarea interesului față de profesia de învățător o mare contribuție a avut-o activitatea desfășurată de studenți în cadrul practicii pedagogice. Această activitate a fost de la început atractivă și interesantă pentru o mare parte dintre studenți și îndeosebi pentru cei care nu aveau nici un fel de practică la catedră. Pentru cei cu practică, lecțiile de la școala de aplicație au fost atractive pe măsură ce studenții au început să acumuleze cunoștințe teoretice despre conținutul și metodica procesului instructiv-educativ.

Practica pedagogică a constituit principala formă de activitate prin care studenții și-au format deprinderile necesare predării cunoștințelor la elevi, pe baza îmbinării cunoștințelor teoretice cu practica instructiv-educativă.

Trebuie subliniat că dacă planul de învățămînt a avut un caracter prea general, în schimb, practica pedagogică a fost bine concepută și organizată. În organizarea practicii s-a ținut seama de acumularea treptată a cunoștințelor teoretice de pedagogie și metodică de către studenți, îmbinîndu-se teoria cu practica educativă.

Principalele forme de practică pedagogică pe care studenții le-au parcurs pînă la absolvire au fost:

1. Practica pedagogică la psihologie și pedagogie — în semestrul I.
2. Practica pedagogică la diferite obiecte de învățămînt — în semestrele II, III și IV.
3. Practica pedagogică cu tema „Primele zile de școală ale copiilor" — în semestrul III, — timp de o săptămînă.
4. Practica de o zi — în fiecare semestru.
5. Practica pedagogică continuă de 3 săptămîni — în semestrul IV.

Pe parcursul acestor forme de practică studenții au asistat la numeroase lecții model, atît ale învățătorilor școlii de aplicație, cît și ale profesorilor metodiști, la toate obiectele de învățămînt. Studenții au ținut apoi lecții de probă, care au fost organizate în așa fel încît fiecare student a ținut cel puțin 12 lecții de probă pînă la intrarea în practica pedagogică continuă. Dintre aceste 12 lecții, cel puțin două s-au ținut la limba romînă, două la aritmetică iar celelalte la restul obiectelor de învățămînt (cîte o lecție la fiecare obiect).

Privitor la practica de o zi, au fost efectuate patru zile în care studenții făceau de serviciu. Cele patru zile s-au distribuit pe semestre și au avut un conținut diferit. În semestrul I s-a organizat prima zi de practică, zi în care studenții au început familiarizarea cu clasa. În semestrul II a avut loc a doua zi de practică, în care studenții practicanți au ținut două lecții de probă și au asistat la alte două ținute de învățătorul de la școala de aplicație. Ziua a treia de practică a avut loc în semestrul III, cînd studenții au pregătit și au ținut 3—4 lecții de probă. Ziua a patra, a fost planificată în semestrul IV. Studenții au ținut în această zi toate cele patru lecții, desfășurînd întreaga activitate din clasă și în afară de clasă care este înscrisă în planul de muncă al învățătorului.

Prin graficul practicii pedagogice s-a asigurat ca fiecare lecție, model sau de probă, să fie bine pregătită atît cu ajutorul învățătorului de la școala de aplicație, cît și cu ajutorul profesorilor metodiști și al profesorilor de pedagogie. În planul de învățămînt au fost prevăzute ore de consultație la fiecare obiect, astfel că pentru o lecție de probă a unui student s-a acordat cîte o oră de consultație, atît din partea profesorului de pedagogie, cît și din partea profesorului metodist și a învățătorului de la școala de aplicație. În această oră consultațiile s-au dat concomitent. Profesorului de pedagogie i-a revenit sarcina de a asigura aplicarea principiilor didactice la specificul obiectului respectiv și unitatea dintre metodele și procedeele generale și cele specifice obiectului; profesorul metodist a asigurat corectitudinea problemelor de conținut și de metodica obiectului, iar învățătorul unitatea dintre lecție și celelalte lecții

din cadrul obiectului, urmărind ca lecția respectivă să fie o verigă de legătură între ceea ce s-a predat și ce urmează a fi predat.

Iată în graficul practicii pedagogice repartizarea orelor de practică pe diferite obiecte (pentru o grupă de 10 studenți) :

Tabelul 1

Obiectul	Lecții model	Lecții de probă	Activități în afară de clasă
Limba romînă	8	30	3
Aritmetica	3	20	—
Științele naturii	1	3	—
Istoria	1	4	2
Geografia	1	3	2
Educația fizică	1	10	1
Desenul	1	5	1
Caligrafia	1	5	—
Cîntul	1	10	—
Lucrul manual	1	5	—
Practica agricolă	1	5	—
Activitățile simultane	2	10	—
Activitatea cu pionierii	3	3	—

Lecțiile model ale studenților s-au ținut în fața întregului an, iar lecțiile de probă numai în fața grupei (de 10 studenți).

In acest plan nu sînt incluse lecțiile pe care fiecare student le ținea în cadrul practicii de o zi (9 sau 10 lecții) și nici lecțiile din practica continuă de 3 săptămîni (aproximativ 50 de lecții).

Rezultatele la practica pedagogică au fost, în toți anii, bune și foarte bune, ceea ce dovedește că pe parcursul celor doi ani studenții au asimilat multe cunoștințe teoretice și s-au format sub aspect profesional, posedînd, în bună măsură, deprinderile necesare muncii cu elevii (în total, în cei doi ani de practică, fiecare student a pregătit și a ținut la clasă aproximativ 72 lecții de probă). Datorită succeselor la învățătură și succeselor la lecțiile practice, studenții au cîștigat încredere în forțele proprii. Mulți studenți care la intrarea în institut nu se gîndeau să devină învățători, în urma parcurgerii tuturor formelor de practică pedagogică și-au manifestat dorința de a lucra, după absolvirea institutului, în învățămînt. Această schimbare a atitudinii față de munca de învățător, manifestată de majoritatea studenților, considerăm că este unul din rezultatele cele mai importante ale activității desfășurate de întregul colectiv al institutului cu fiecare serie de absolvenți.

Situația procentuală a notelor obținute de cele cinci serii de absolvenți la practica pedagogică continuă, de trei săptămîni, ne arată că marea majoritate a notelor sînt note bune și foarte bune, notele 8, 9 și 10 fiind întotdeauna peste 50%, iar în cazul seriilor din anii 1958 și 1959 fiind de 97% și respectiv 100%. Și la ultimele serii — care au fost mai slab selecționate — majoritatea studenților au dovedit că pot face față cu succes tuturor problemelor pe care le vor întîlni în practica la catedră.

Succesele obținute la practica pedagogică se bazează pe progresele realizate la diferite obiecte de învățămînt. La multe lecții practice, studenții au dat dovadă de un orizont de cultură generală mult mai larg decît absolvenții fostelor școli pedagogice cu durata de 4 ani. Multe lecții practice au avut un nivel ridicat prin ilustrarea conținutului acestora cu un bogat material beletristic și științific.

Dintre materiile de învățămînt la care progresele au fost mai evidente amintim marxism-leninismul. Atît la lecțiile practice, cît și la examenele de absolvire studenții au dat dovadă de o bună orientare politică și ideologică. Comisiile examenului de stat au apreciat că majoritatea studenților au, sub acest aspect, o pregătire bună.

O confirmare a acestei aprecieri, este dovedită și prin faptul că unii din absolvenții Institutului pedagogic au fost scoși din producție și lucrează ca activiști U.T.M. la comitetele raionale și orășenești din regiune, iar alții lucrează la secțiile de învățămînt sau la casele raionale de cultură etc.

Cu toate aceste realizări, făcînd o analiză profundă a rezultatelor muncii desfășurate în institut, în funcție de programele de învățămînt, cît și de cerințele muncii instructiv-educative cu elevii și de activitățile social-culturale care îi așteaptă pe viitorii învățători, s-au constatat și unele lacune în pregătirea unei părți din absolvenții noștri.

În ansamblu, situația la examenul de stat a fiecărei serii poate fi considerată mulțumitoare. Pe serii se constată că primele două serii au dat rezultate foarte bune (notele medii între 8, 9 și 10 fiind în proporție de 52% la prima serie și de 74% la a doua), în timp ce la următoarele trei serii se constată un regres treptat. Ar fi fost normal ca pe măsură ce se acumula o anumită experiență de muncă în acest sistem rezultatele să fie din ce în ce mai bune.

Unele serii au fost bine selecționate, cu multă exigență. De exemplu, în prima serie au fost admiși 30 de studenți din 123, s-a dat dovadă de o deosebită exigență. La primul examen de admitere al acestei serii din 98 de candidați, 79 au fost respinși și numai 19 admiși. Au fost admise elementele corespunzătoare, fapt arătat și de notele cu care s-a intrat în acel an: nota medie cea mai mică fiind 7, iar cea mai mare 9,60.

A doua serie a fost și mai bine selecționată, au fost admiși 30 de studenți din 174, nota medie minimă cu care s-a intrat fiind 6,40, iar cea maximă 9. În aceste două cazuri s-a remarcat atît exigență din partea comisiilor, cît și o deosebită afluență spre institut. La ultimele trei serii exigența comisiilor, adaptîndu-se situației, a scăzut, o dată cu scăderea afluenței candidaților către institut. De pildă, la ultima serie, la primul examen, s-au admis 59 studenți din 61 de candidați, la al doilea 22 din

29 și al al treilea examen, 26 din 28 de candidați, notele medii de intrare fiind în consecință : nota medie minimă 5 și maximă 7,70.

Dacă recrutarea prin examenele de admitere — la ultimele trei serii — a avut aspectul arătat, consecința a fost că majoritatea celor admiși erau elemente mediocre sau slabe. De aceea, profesorii institutului au desfășurat o muncă (atît în legătură cu lecțiile teoretice dar mai ales la predarea lecțiilor practice) permanentă, în primul rînd pentru a completa unele lacune din pregătirea de cultură generală a studenților și numai după aceea s-au putut ocupa cu rezolvarea sarcinilor prevăzute în planul de învățămînt.

În aceste condiții, planul de învățămînt stabilit de M. I. pentru cei doi ani de școlaritate s-a dovedit susceptibil la unele modificări și îmbunătățiri față de forma sa inițială, în funcție de situația reală existentă în institut. În planul de învățămînt, care cuprindea 23 de obiecte, accentul a fost pus pe însușirea de cunoștințe și formarea de priceperi și deprinderi necesare unei bune pregătiri teoretice și practice de specialitate. Dintre obiectele de cultură generală au fost prevăzute numai cele ideologice, restul presupunîndu-se că sînt cunoscute din școala medie. Este vorba deci de un plan de învățămînt cu un pronunțat caracter profesional.

Încă din primii ani de funcționare a institutului s-a văzut că acest plan nu corespunde întru totul situației existente, în sensul că presupunea aplicarea lui la o situație oarecum ideală, considerînd că toți studenții ar poseda în întregime cunoștințele de cultură generală prevăzute de programa școlii medii de cultură generală, care ar constitui, astfel, o bază temeinică pentru însușirea cunoștințelor de specialitate. Dar pe parcurs s-a observat că unii studenți, atît la lecțiile teoretice, dar mai ales la lecțiile practice pe care le pregăteau și le țineau, au slabe cunoștințe de gramatică, de limba romînă, de aritmetică, de istorie și geografie.

În urma unei consfătuiri cu toți directorii acestor institute, M. I. a aprobat unele modificări ale acestui plan. În consecință, printr-un ordin al M.I., începînd din anul 1960 s-au introdus în plus în planul de învățămînt următoarele obiecte :

1. Istoria R.P.R., 2 ore săptămînal în anul I.
2. Limba romînă, 2 ore săptămînal în anul I și o oră în anul II.
3. Aritmetica, 2 ore săptămînal în anul I și 2 ore în anul II.
4. Pregătirea pentru activitatea cultural artistică, cîte o oră în anul I și una în anul II.
5. Cunoștințe agricole și lucrări practice agricole, în locul obiectului „Agrotehnica" din vechiul plan de învățămînt, cu același număr de ore.

Ulterior, M.I. a mai făcut și alte modificări. S-a introdus lucrul manual și metodica lui, s-a lărgit conținutul obiectului „Marxim-leninismul". Astfel, începînd din anul 1960 s-a lucrat pe baza unui plan de învățămînt îmbunătățit. În urma acestor modificări, orientarea profesională a planului de învățămînt a fost mult atenuată, planul cuprinzînd aproape toate obiectele de cultură generală din școala medie, cît și obiectele unei școli pedagogice. Aceasta a dus însă la o supraîncărcare a studenților. Acest fenomen a apărut încă din primii ani, deoarece, începuseră să fie reluate unele cunoștințe de cultură generală paralel cu însușirea cunoștințelor de spe-

cialitate. Dacă ținem seama și de numărul mare de lecții practice pe care studenții trebuiau să le pregătească și de numeroasele exerciții pe care le necesita formarea deprinderilor de muzică vocală și instrumentală, avem un tablou al activităților la care erau solicitați în permanență studenții.

Supraîncărcarea programului a avut numeroase consecințe negative asupra pregătirii generale a studenților. Studenții nu aveau suficient timp pentru studiu individual. Bibliografia indicată la diferite obiecte de învățămînt nu era parcursă decît în foarte mică măsură. Mare parte din studenți se rezumau la notițele luate la cursuri, fără să desfășoare o muncă intelectuală independentă. Treptat, profesorii au renunțat la lecțiile prelegeri și la seminarii, așa cum s-a încercat inițial, rezumîndu-se la lecții de tip mixt, iar orele de consultații au fost transformate în ore de predare, ca în școala medie.

În felul acesta stilul muncii se apropia tot mai mult de stilul muncii din școlile medii. Pierzîndu-și caracterul de învățămînt superior, nu s-a mai putut acorda muncii de pregătire a studenților locul cuvenit.

Pregătirea generală a absolvenților Institutului pedagogic, în aceste condiții, a devenit asemănătoare cu pregătirea absolvenților școlilor pedagogice. Aceasta înseamnă că lipsurile cunoscute în pregătirea învățătorilor prin școlile pedagogice n-au fost în întregime soluționate prin acest institut experimental de învățămînt superior, deși unele aspecte ale pregătirii au fost fără îndoială îmbunătățite. De pildă, în fiecare serie, au fost elemente care s-au remarcat la unele obiecte și activități, avînd astfel „specialiști" la gramatică sau la aritmetică, la fel ca la desen, gimnastică sau muzică. Această specializare s-a datorat la unele materii, cunoștințelor anterioare și preocupărilor unor studenți, iar la activitățile cultural-artistice, antrenării unor studenți de către profesorii de muzică și de vioară, care au organizat numeroase forme de activități, obținînd rezultate remarcabile. Unii studenți și-au format deprinderi în arta dirijatului, iar alții și-au însușit elemente de regie privind activitatea echipelor de teatru de amatori și a brigăzilor artistice de agitație. Unii dintre aceștia au devenit cunoscuți în toate regiunile ca buni dirijori de coruri sau îndrumători de echipe artistice și în același timp foarte buni profesori de limba romînă sau matematică la clasele V—VII. Această situație pledează însă spre oportunitatea unui învățămînt cu caracter de specializare, mai mult decît a unui învățămînt cu caracter general, așa cum a fost institutul nostru.

Apreciind în ansamblu pregătirea absolvenților noștri și raportînd-o la modul în care este apreciată activitatea lor practică în diferite școli unde funcționează ca învățători și profesori la clasele V—VII, putem trage concluzia că cei aproape 700 de învățători pe care i-am calificat nu numai că au completat rîndurile cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală din regiunea noastră și din regiunile învecinate, dar se achită în mod conștiincios de sarcinile instructiv-educative ce le revin atît la clasă, cît și în activitatea social-culturală. Faptul că cei mai mulți dintre ei urmează diferite cursuri de specializare, că nu se mulțumesc

numai cu această calificare și luptă pentru o calificare superioară, nu poate fi apreciat decît ca un fenomen pozitiv, dar care, în același timp, atestă necesitatea trecerii la forme superioare de pregătire a cadrelor didactice.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В 2-х ГОДИЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ

(Резюме)

Двухгодичный педагогический институт в Клуже работал шесть лет и дал за это время пять серий выпускников.

Авторы описывают в статье дидактическую и педагогическую деятельность, проведенную в институте.

Благодаря её экспериментальному характеру они излагают положительные стороны учебно-воспитательной работы в связи с работой по другой форме или системе, в деле подготовки учительских кадров, действующие в настоящее время или которые будит организованы в будущем.

LA PRÉPARATION DES MAITRES D'ÉCOLE DANS LES INSTITUTS PÉDAGOGIQUES DE DEUX ANS

Résumé

L'Institut Pédagogique de deux ans de Cluj a fonctionné pendant six années et a donné cinq séries de diplômés.

Les auteurs présentent dans cet article l'activité didactique et pédagogique déployée à cet Institut.

Etant donné son caractère expérimental, ils présentent les côtés positifs du travail instructif-éducatif, pour qu'ils soient retenus à titre d'expérience relativement à l'activité des autres formes ou systèmes de préparation des cadres didactiques qui fonctionnent à présent ou seront organisés à l'avenir.

C O N S U L T A Ţ I I

ASPECTE PRIVIND EFECTUAREA LUCRĂRILOR PRACTICE PE TERENUL AGRICOL ŞCOLAR ŞI IN G. A. C.

La şcoala de 8 ani din comuna Budeşti am desfăşurat lucrările agricole cu elevii atît pe terenul agricol şcolar, cît şi în G.A.C. „I. V. Miciurin" din comuna noastră.

In efectuarea lucrărilor agricole şcoala noastră a dobîndit o bună experienţă. Indrumaţi în permanenţă de conducerea şcolii, profesorii de ştiinţe naturale organizează lucrările agricole după un plan bine stabilit, iar elevii cultivă plantele studiate la botanică şi la agricultură, aplicînd metodele agrotehnicii înaintate.

La întocmirea orarului am ţinut seama ca orele afectate lucrărilor practice să fie fixate în ultimele ore de curs şi pe cît posibil să coincidă pe clase paralele (pentru ca elevii să facă deplasări cît mai puţine pe terenul de muncă agricol).

Terenul este împărţit în parcele mari destinate cultivării plantelor cerealiere, plantelor tehnice, legumicole, arbuştilor şi pomilor fructiferi, iar profesorii sînt îndrumaţi să alcătuiască planul de cultură al terenului agricol, precum şi planificarea experienţelor ce se efectuează.

In planul de cultură s-au prevăzut, în afară de plantele cultivate, şi lucrările agrotehnice cerute de fiecare plantă, termenul de execuţie, cine le va efectua, precum şi unele experienţe, ca de pildă: polenizarea la grîu, porumb etc. De pildă, pe parcela cultivată cu grîu de toamnă, s-au ales 10 plante ale căror spice au fost îmbrăcate în tifon. Cînd grîul s-a copt, s-a scos tifonul şi s-au efectuat observaţii asupra spicelor. Elevii au constatat că spicele au avut boabe, confirmîndu-se cele învăţate la clasă cu privire la polenizare.

De asemenea, cultura irigată a porumbului a prezentat, în comparaţie cu parcela martor, sporuri însemnate de recoltă (ştiuleţi mari, viguroşi şi plini cu boabe, în timp ce pe parcela martor ştiuleţii erau mai mici şi cu mai puţine boabe).

Şi în cultura legumelor s-au făcut unele experienţe: influenţa mărimii tuberculilor asupra recoltei de cartofi; experimentarea mai multor procedee de sădire a cartofilor; cu tuberculi întregi, baze, vîrfuri şi secţiuni longitudinale; influenţa fasonării tufei asupra dezvoltării păstăgelelor roşii; obţinerea a două recolte de varză pe vară etc.

La plantele tehnice s-a făcut experienţa privind concreşterea a două tulpini de floarea-soarelui şi influenţa ei asupra mărimii capitulului, influenţa îngrăşămintelor chimice în cultura sfeclei de zahăr etc.

Toate lucrările şi experienţele efectuate pe terenul agricol s-a făcut în timpul orelor de lucrări practice.

Parcelele au fost încredinţate elevilor: pe clase, grupe şi echipe.

Lucrările şi experienţele efectuate pe terenul agricol nu au urmărit numai latura economică, ci în primul rînd verificarea practică a legilor şi noţiunilor predate la orele

de botanică și agricultură. Pe terenul agricol, pe lîngă experiențele efectuate — pregătirea semințelor de mazăre pentru semănat, determinarea puterii de germinație a semințelor, influența îngrășămintelor organice și minerale asupra creșterii plantelor, sistemul de reținere a apei în sol pe timpul iernii, parazăpezi, influența densității plantelor la ha privind producția de porumb etc., — am urmărit și îndeplinirea și depășirea planului de producție. Pentru aceasta a fost nevoie de o muncă de îndrumare și control permanentă din partea conducerii școlii, încît aproape nici o oră de activitate pe terenul agricol nu s-a desfășurat fără a fi prezent unul din cei doi directori ai școlii.

Această măsură s-ar părea cam riguroasă, însă a dat în muncă rezultate bune. S-a putut constata în ce măsură profesorii explică elevilor regulile agrotehnice în scopul asigurării producției la ha, în ce măsură se îngrijesc de disciplina în muncă, de calitatea lucrărilor etc.

Este necesar ca profesorii care conduc elevii pe terenul agricol la efectuarea lucrărilor agricole să țină seama de importanța instructiv-educativă a fiecărei lucrări în parte, de formele și metodele de învățămînt aplicate în scopul asigurării recoltelor bogate.

În cele ce urmează, vom arăta cum ne-am organizat munca pe terenul agricol la G.A.C. Terenul agricol a fost cultivat după un plan de cultură ce a făcut parte din planul de cultură al G.A.C. și anume: 1 ha cu porumb pentru boabe în cultură neirigată, 1 ha mazăre pentru păstăi și 0,50 ha cu sfeclă de zahăr. Pentru ca lucrările pe terenul agricol să decurgă în cele mai bune condiții, conform sarcinilor stabilite, între școală și G.A.C. s-a încheiat un proces-verbal și un plan de asistență tehnică, în care s-a stabilit și recolta probabilă.

O altă problemă care ne-a preocupat de la început a fost organizarea și planificarea muncii elevilor, ținînd seama și de realizarea planului de producție întocmit. Activitatea s-a desfășurat pe terenul agricol al gospodăriei după un plan minuțios întocmit, discutat și aprobat de consiliul pedagogic și apoi adus la cunoștința elevilor într-o adunare generală. Aceasta a dus la asigurarea îndeplinirii sarcinilor de plan la timp și a activizat în muncă întregul colectiv didactic.

Varietatea mare de plante cultivate pe terenul agricol școlar a permis să li se arate elevilor reprezentanții diferitelor specii de plante valoroase din punct de vedere economic.

Materialul demonstrativ, convingător, viu și o bună organizare a muncii pe terenul agricol școlar și de muncă în G.A.C. pot să îmbogățească simțitor lecțiile de botanică și agricultură în ceea ce privește legarea teoriei de viață, de producție.

Terenul agricol oferă un bogat material intuitiv pentru lecțiile de botanică și agricultură. Luînd în cultură o plantă agricolă dintr-o anumită familie, putem pune în cunoștință pe elevi, în linii generale, cu regulile agrotehnice aplicate întregii familii (totul depinde de măiestria pedagogică a cadrelor didactice care conduc lecțiile).

Lucrările practice pe terenul agricol școlar sau de muncă la G.A.C. încep în mod obligatoriu cu o lecție de instructaj. În convorbirea introductivă profesorii reîmprospătează în memoria elevilor materialul studiat anterior și trec treptat la lucrarea ce trebuie să fie executată. Se procedează astfel pentru ca modul de lucru, tehnica executării lucrării, să fie fundamentate teoretic și înțelese de elevi. Astfel, în conștiința elevilor se precizează și capătă valoarea cuvenită chiar și cele mai simple procedee de lucru. De exemplu, prof. D. C. urma să facă copilului pătlăgelelor roșii. Înainte de a începe lucrarea a reîmprospătat în memoria elevilor următoarele întrebări:

Care este importanța tulpinii în viața plantei?, unde se formează substanțele organice și din ce substanțe?, unde merg substanțele organice?, în ce parte este mai avanta-

jos să dirijăm substanțele organice, spre punctele de creștere ale plantei, sau spre fructe?, cum se pot lichida punctele de creștere ale plantei care sînt de prisos?, cum se numește această lucrare și cum se execută?

După aceasta, profesoara a arătat executarea lucrării în mod practic, după care a numit doi elevi să efectueze operația în fața celorlalți, a făcut o apreciere asupra calității ei și a evidențiat pe elevii care au făcut lucrarea de cea mai bună calitate.

De asemenea, la lecția „înmulțirea viței de vie", profesorul S. R. a arătat în clasă metodele de înmulțire a viței de vie, după care elevii le-au aplicat în mod practic pe teren. S-au pregătit înainte parcelele prin săparea pămîntului la casma, s-a repetat sumar înmulțirea plantei prin semințe și mai amănunțit înmulțirea vegetativă și metodele de executare.

Cu prilejul acestei analize profesorul a demonstrat și tehnica înmulțirii prin butaș și marcotaj. După ce profesorul a arătat cum se execută fiecare mod de înmulțire, lucrarea a fost repetată de către unul-doi elevi în fața celorlalți; s-au stabilit sarcini pe grupe de elevi și s-a trecut la efectuarea lucrării. După terminarea lucrării profesorul a făcut aprecieri asupra calității ei.

Îndrumați de profesorii de științele naturale, elevii școlii noastre au executat întregul ciclu de lucrări, de la semănat pînă la strîngerea recoltei, și-au însușit cunoștințe temeinice despre plantă ca un organism unitar, despre organele plantei și funcțiunile ce le îndeplinesc, despre metodele de dirijare a plantei în scopul obținerii recoltelor bogate etc. La efectuarea lucrărilor practice pe terenul agricol de muncă al G.A.C., atunci cînd a fost necesar (de pildă la lucrări care necesitau o mai strictă supraveghere și o permanentă orientare), au fost antrenate și alte cadre didactice în afară de profesorii de specialitate: diriginții claselor V—VII, învățătorii clasei a IV-a etc. Aceste cadre didactice au privit, la început, problema activităților practice pe terenul agricol de muncă la G.A.C. ca o sarcină a profesorilor de științe naturale și agricultură. Constatînd valoarea instructiv-educativă a acestor lucrări, s-au convins, ușor, că munca practică pe terenul agricol la G.A.C. creează largi posibilități elevilor în aplicarea practică a cunoștințelor învățate la chimie, fizică, matematică, desen. Elevii au învățat să măsoare adîncimea brazdei, să calculeze suprafața de arătură efectuată, modul de funcționare a mașinilor agricole etc. Cu acest prilej au făcut cunoștință și cu proprietățile fizice și chimice ale unor îngrășăminte minerale ca: superfosfat, azotat de amoniu etc. Ei au tratat cu substanțe chimice sfecla de zahăr și porumbul împotriva dăunătorilor.

Pentru a asigura continuitatea lucrărilor practice pe timpul verii, pe terenul agricol al G.A.C., s-a planificat de către conducerea școlii, de comun acord cu profesorii de științe naturale, ca elevii claselor V—VII să facă de serviciu pe timpul vacanței de vară cîte o săptămînă (a revenit pe toată vacanța de vară o săptămînă de activitate pentru fiecare clasă de elevi). În felul acesta culturile au fost bine întreținute pe timpul vacanței, iar recoltarea lor s-a făcut la timp și în bune condiții. În același timp, s-au planificat concediile cadrelor didactice în așa fel, încît s-a asigurat în perioada vacanței de vară prezența unui profesor de științe naturale și a altor 4—5 cadre didactice care să sprijine și să îndrume această activitate. S-a avut grijă ca pe terenul agricol să se planifice culturi ale căror munci de întreținere erau eșalonate în timp și se efectuau în cea mai mare parte pînă la intrarea elevilor în vacanță, rămînînd de efectuat pe vară lucrări ușoare, eventuale pliviri, copiliri, polenizări suplimentare, recoltări etc. Atît în timpul anului școlar, cît și în perioada vacanței de vară evidența lucrărilor a fost ținută de către profesorii de specialitate și de tehnicianul agronom al G.A.C.

Pentru ca desfășurarea activităților practice pe lotul de muncă la G.A.C. și pe terenul agricol școlar să se facă în bune condiții ne-am îngrijit să asigurăm uneltele de lucru necesare elevilor (35 casmale, 20 lopeți, 60 sape, 8 săpăligi etc.).

In munca noastră de îndrumare și control, am urmărit dacă nu cumva aceste activități pe lotul de muncă la G.A.C. duc la supraîncărcarea elevilor, contravenind astfel ordinului M.I. și indicațiilor C.C. al U.T.M. cu privire la evitarea supraîncărcării elevilor, prin care s-a stabilit ca elevii să aibă 5 jumătăți de zi libere pe săptămînă. Eșalonarea lucrărilor practice în ultimele 2 ore de curs, solicitarea lotului cît mai aproape de școală, ne-au creat posibilitatea ca deplasarea elevilor de la școală pe terenul agricol al G.A.C. să se facă în maximum 12 minute.

Din cele ce am arătat mai înainte, reiese că noi nu am urmărit numai formarea deprinderilor de mînuirea uneltelor, nu ne-am mulțumit numai cu efectuarea de observații, ci am căutat să coordonăm în așa fel activitatea, ca elevii să înțeleagă scopul științific urmărit de aceste lucrări.

Pe baza unor observații judicioase și a materialului prelucrat, elevii au putut constata că între fenomenele din natură există o strînsă legătură, că fiecare fenomen are la bază o cauză care trebuie cunoscută pentru a putea interpreta fenomenul.

Munca dusă pe terenul agricol din cadrul G.A.C. a avut urmări educative importante, contribuind la formarea trăsăturilor pozitive de caracter la elevi.

S-a dovedit astfel că munca elevilor în colectiv determină responsabilitatea colectivului pentru lucrarea ce trebuie executată, simțul de răspundere pentru sarcinile încredințate, punerea mai presus a intereselor generale față de cele personale.

Activitatea comună a elevilor pe lot îi unește mai mult, determină o opinie comună a lor în legătură cu scopul urmărit — opinie ce se manifestă la fiecare elev în parte — oprindu-i de la izolare și de la anumite acțiuni negative.

Activitatea pe terenul agricol prezintă un caracter colectiv mai pronunțat decît activitatea de pregătire a lecțiilor. Executarea și pregătirea lecțiilor pentru acasă ia forma unei munci individuale, pe cînd activitatea practică pe teren unește mai mult colectivul. Astfel, în școala noastră, colectivele de clasă au devenit mai omogene și cu o opinie mai sănătoasă.

Pentru alcătuirea unui regim de viață sănătos, lucrările practice prezintă și o altă importanță. Ele dau elevilor posibilitatea satisfacerii tendinței spre activitate, mișcare și joc.

Observînd disciplina elevilor, am constatat că iarna abaterile sînt mai numeroase, în timp ce toamna și primăvara, cînd elevii sînt preocupați de efectuarea lucrărilor pe terenul școlar de muncă, abaterile disciplinare se reduc. Rezultatele muncii îl fac pe elev mai stăruitor, mai hotărît, activitatea practică contribuie la formarea unei atitudini juste față de muncă. Elevii și-au dat seama mai bine de eforturile ce se depun pentru efectuarea unei lucrări, pentru obținerea unui produs, devenind mai grijulii față de bunurile obștești din clasă, școală și întreprinderi.

In perioada activității elevilor pe terenul de muncă s-a observat și o îmbunătățire a notelor obținute de ei la toate obiectele de învățămînt. In procesul muncii elevii au fost obișnuiți să facă lucrări calitative, au fost deseori antrenați în întreceri între grupe, lucru care a făcut să crească răspunderea colectivă a întregii grupe pentru lucrarea ce o avea de executat.

Intre școală și G.A.C. există multiple legături. Deseori s-au organizat întîlniri între elevi și colectiviști fruntași, care au povestit elevilor cum au obținut rezultate bune. Elevii s-au convins că numai aplicînd regulile agrotehnicii înaintate se pot obține recolte bogate. De pildă, la propunerea unui grup de elevi din clasa a VII-a, s-a organizat o întîlnire

cu șeful brigăzii de tractoare de la S.M.T. Budești, fruntaș pe stațiune. El a arătat copiilor cum l-a preocupat meseria de tractorist, contribuind astfel la orientarea profesională a 19 absolvenți ai clasei a VII-a către școlile de mecanizare a agriculturii. Intre membrii colectiviști și elevi s-au stabilit relații apropiate și de respect reciproc.

*

Lucrările practice agricole pe terenul agricol în G.A.C. și pe terenul agricol școlar furnizează elevilor date și observații prețioase pentru înțelegerea materialistă a fenomenelor din natură și societate, contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, la formarea gîndirii logice și a deprinderilor de muncă agricolă.

Munca elevilor în domeniul agricol contribuie la formarea unor calități morale importante, la formarea personalității elevilor, la dezvoltarea sentimentelor de dragoste față de muncă, a ajutorului reciproc, tovărășesc, la dezvoltarea inițiativei, a responsabilității pentru acțiunile întreprinse etc.

Lecțiile de lucrări practice agricole constituie un mijloc important de aprofundare și de sistematizare a materiei, de îmbogățire a cunoștințelor agricole, de botanică, biologie, chimie, aritmetică, geometrie.

Munca elevilor pe terenul agricol școlar și în G.A.C. devine un mijloc de educație comunistă, atunci cînd este organizată temeinic, potrivit cerințelor pedagogice, vîrstei elevilor și nivelului lor de pregătire.

TRAIAN DRAGOMIR
Director Școala de 8 ani
Budești

ROLUL OCULISTULUI IN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Incă de acum 3 ani, Ministerul Invățămîntului a elaborat o serie de instrucțiuni cu privire la orientarea profesională a elevilor. Această problemă constituie fără îndoială o sarcină de mare răspundere a cadrelor didactice, care au obligația să-i îndrumeze pe elevi astfel incît ei să se orienteze spre profesiuni care să corespundă cerințelor desăvîrșirii construcției socialismului în patria noastră, aptitudinilor pe care le au și, bineînțeles, capacității lor fizice și psihice. Rolul medicului în această acțiune de îndrumare a elevilor nu este mai puțin important, deoarece alegerea profesiunii viitorilor absolvenți ai școlilor de 8 și de 11 ani este și o problemă de sănătate, în sensul că, fie că sînt îndrumați spre școlile medii de cultură generală, fie spre școlile profesionale de ucenici, spre școlile agricole și de meserii, sau spre institutele de învățămînt superior și universități, medicul are neapărat de spus cuvîntul său în această problemă.

In articolul de față voi arăta importanța examenului oftalmologic pentru orientarea profesională a elevilor și rolul oculistului în această acțiune plină de răspundere. In numeroase cazuri, examenul oftalmologic permite oculistului să dea un sfat util pentru alegerea unei profesiuni, fiind îndeobște cunoscut că nu există muncă fizică sau intelectuală care să poată fi executată normal și cu un randament suficient fără ajutorul vederii. Dintre toate defectele fizice care pot duce la schimbarea orientării profesionale, tulburările

de vedere ocupă primul loc, reprezentînd aproximativ 40% din cazuri. Dacă ținem seama că în rîndul acestor tulburări nu intră bolile acute și evolutive ale ochiului, care pot fi luate în considerație numai după vindecarea și stabilizarea lor, și nici viciile de conformație congenitală, numărul elevilor care au nevoie să fie îndrumați în orientarea lor profesională, avînd în vedere posibilitatea unei eventuale vederi defectuoase, este destul de mare.

In mod obișnuit, la examenele de admitere, medicii examinează și iau în considerație numai acuitatea vizuală (A.V.), ceea ce evident constituie o greșeală, deoarece pentru orientarea profesională A.V. nu prezintă decît un interes limitat, dacă nu se cunoaște precis starea de refracție a ochilor. Se știe că o stare de ametropie slabă este adesea compatibilă cu o acuitate vizuală de 5/5, dacă persoana respectivă clipește din ochi sau își încrețește sprîncenele (după un efort conștient sau inconștient caută să-și corecteze defectul său de refracție). Acest efort susținut nu poate fi însă prelungit timp îndelungat fără să atragă după sine importante tulburări funcționale (dureri de cap, oboseală rapidă la citit, la lucru de aproape etc.).

Emetropul cu o acuitate normală sau mai mare de 5/5 va fi îndrumat către meseriile zise de siguranță, cum ar fi transporturile (aviatori, marinari, șoferi etc.) sau meseriile de precizie (desen tehnic, ceasornicărie, mecanica fină etc.).

Hipermetropul a cărui vedere de aproape este în general mai puțin bună ca vederea la distanță, motiv pentru care este nevoit să recurgă aproape permanent la acomodație ca să-și compenseze ametropia, nu trebuie orientat către o meserie care cere un efort susținut al vederii de aproape, afară de cazul cînd corecția sa optică nu depășește 2 dioptrii (d), deoarece o corecție superioară riscă să nu fie tolerată și cu timpul poate duce la tulburarea vederii binoculare. Dacă la aceasta se adaugă faptul că, cu trecerea anilor, hipermetropul trebuie să poarte lentile din ce în ce mai puternice ca urmare a scăderii amplitudinei de acomodație a ochiului, examinarea cu grijă a acestor elevi din punct de vedere oftalmologic se impune ca o necesitate absolută în vederea orientării profesionale, deoarece, avînd o A.V. mediocră și ochi ce obosesc foarte ușor, nu vor putea face față unei profesiuni în care vederea este mult solicitată.

In ceea ce privește *miopul*, el trebuie privit din mai multe puncte de vedere și anume din acela al gradului ametropiei, al stării tunicii nervoase a ochiului (retinei) și al acuității sale vizuale.

Unii elevi normali pot prezenta o miopie tranzitorie, spasmodică; este cazul acelora a căror A.V., în funcție de oboseală, poate varia între limite foarte largi (4/5 și 1/5). Astfel de copii cu timpul devin miopi în mod cert, deci la absolvirea școlii de 8 ani ei nu trebuie încurajați să se orienteze către o meserie ca aceea de aviator sau de marinar pentru că la vîrsta de 18—20 ani acuitatea lor vizuală poate deveni insuficientă pentru profesiunea de inginer constructor, pilot sau marinar.

Miopii de grad slab cu o retină normală și cu o corecție optică bună trebuie sfătuiți să îmbrățișeze meseriile fine care necesită o muncă oculară de aproape, deoarece — fiind avantajați de miopia lor slabă — pot face lucrări de mare precizie.

Miopii de grad mijlociu, chiar dacă după corecție au o vedere de aproape sau la distanță bună, nu trebuie orientați către profesiuni care cer o fixație continuă a vederii la lucru de aproape, deoarece sînt în pericol să-și agraveze miopia.

Cît privește alegerea unei profesiuni pentru miopii de grad mare, chestiunea este foarte delicată, pentru că acești bolnavi trebuie să evite orice efort vizual care ar putea duce la creșterea miopiei lor, ca și traumatismele care ar putea da naștere la complicații corio-retiniene grave. Greutatea orientării profesionale a acestor elevi este cu atît mai

mare, cu cît, deoarece văd rău la distanță, ei se servesc foarte mult de vederea de aproape care este relativ bună. Miopii de grad mare sînt cititori pasionați. Din copilărie ei trebuie orientați către profesiuni, către meserii care nu necesită un efort ocular ce i-ar expune la riscurile unei complicații grave.

Un alt defect de refracție asociat adesea miopiei și hipermetropiei este *astigmatismul*. Cînd depășește 2 d., el constituie de regulă o cauză de oboseală, de fotofobie și pentru acest motiv elevii astigmați trebuie sfătuiți să-și aleagă profesiuni în care nu este nevoie de prea multă precizie și care deci nu necesită un efort ocular prelungit la munca oculară de aproape.

Pe de altă parte, viciile de refracție constituiesc un motiv de inaptitudine pentru anumite profesiuni și prin simplul fapt că necesită portul ochelarilor. Într-adevăr, ochelarii sînt contraindicați în anumite meserii din cauza ambianței în care se desfășoară procesul de muncă (spălătorii, brutării, meseria de zidar etc.) sau pentru motive de siguranță (sporturi, construcții de clădiri etc.). Este adevărat că utilizarea lentilelor corneene sau a sticlelor de contact, cînd este bine tolerată, suprimă cea mai mare parte din inconvenientele ochelarilor, însă pînă acum întrebuințarea acestor mijloace moderne de corecție a ametropiilor nu s-a generalizat.

Exceptînd meseriile de siguranță și de precizie, cea mai mare parte din profesiuni pot fi executate cu o vedere cuprinsă între 1 și 1/3.

Dar, pentru buna orientare profesională a elevilor, în afară de starea refracției oculare, trebuie să se țină seama și de vederea binoculară a cărei funcționare deficientă antrenează adeseori tulburări serioase.

Heteroforiile sau strabismele latente fac ca menținerea în paralelism a axelor vizuale sau convergența lor asupra unui anumit punct să ceară un mai mare efort ca la normali, producînd astenopii supărătoare și uneori chiar diplopii tranzitorii neplăcute sau de-a dreptul periculoase, atunci cînd persoana care le are conduce un vehicul sau lucrează pe o schelă în construcții.

Strabismul concomitent nu se însoțește de astenopie, deoarece, neexistînd vederea binoculară, nu există nici efortul de a o menține. În schimb, strabicul prezintă o limitare a cîmpului său vizual cu largi scotome periferice de partea ochiului care nu fixează. În același timp, neexistînd o fuziune a celor două imagini date de fiecare dintre cei doi ochi, el nu are o vedere stereoscopică și, în orice caz, are o vedere mediocră a reliefului. Strabicii nu pot deci să exercite profesiunile care necesită o vedere stereoscopică, o bună apreciere a reliefului și a distanțelor.

Un alt mare dezavantaj profesional îl constituie aspectul disgrațios, inestetic al încrucișării axelor ochilor. Aceste inaptitudini sînt și mai mult agravate cînd, în loc de strabism alternant, pacientul prezintă un strabism cu un ochi ambliop, deci numai cu o vedere monoculară. În astfel de cazuri, exercitarea unei profesiuni capabile să pună în pericol singurul ochi care vede constituie o contraindicație absolută; înainte de toate trebuie evitate riscurile oricărui traumatism (sporturile violente, meseriile ținînd de metalurgie etc.).

Anomaliile vederii culorilor constituie o altă cauză de natură să influențeze hotărîtor orientarea profesională a elevilor.

Copiii normali, supuși testelor celor 100 de nuanțe al lui Fransworth, dau uneori dovadă de o precizare a culorilor superioară normalului, evidențiind aptitudini deosebit de apreciate pentru meseriile în care se cere armonizarea cît mai perfectă a culorilor (pictură, boiangerie, tapițerie, reproducere de culori, vopsitorie etc.). Acești copii vor fi îndrumați deci cu precădere către astfel de profesiuni.

În schimb, dicromații, nu numai că asortează prost culorile, dar fac și erori grosolane de identificare, cum este cazul daltonienilor, care confundă verdele și roșu, fiind inapți din această cauză pentru profesiunile în care se utilizează semnale colorate (circulație, aviație, căi ferate, marină), pentru meseriile de colorist (pictor, vopsitor etc.), pentru meseriile unde culoarea servește ca reper (chimist, fizician, electrician etc.) sau pentru meseriile unde este nevoie să se sorteze obiecte colorate (colorist, modiste, decoratori etc.).

În general, discromatopsiile (dicromați, tricromați) nu trebuie subestimate, deoarece aceste anomalii pot duce la mari nenorociri cînd posesorii lor au răspunderi în munci cum sînt transporturile.

În sfîrșit, starea anexelor globului ocular poate constitui în anumite împrejurări o serioasă piedică în alegerea unei profesiuni. Copiii care prezintă o conjunctivită cronică, o blefarită, o piele fragilă, slab pigmentată, albinoșii, sînt inapți pentru meseriile care expun la praf, aburi, vapori iritanți, pentru meseria de sudor sau de vopsitor etc.

În concluzie, arătăm că datele examenului oftalmologic trebuie luate în considerație în orientarea profesională, bineînțeles ținînd seama de contextul furnizat de întreg examenul psiho-somatic al copilului. Copiii pot fi orientați către meserii în care un defect vizual să nu-i împiedice să excelеze în meseria aleasă, după cum celor care prezintă o mare scădere de vedere nu trebuie să li se interzică să facă o meserie deoarece există și pentru ei profesiuni în care ar putea reuși, chiar dacă randamentul pe care îl dau este mai modest. Rolul medicului și în special al oculistului în astfel de cazuri este acela de a ușura găsirea unui loc în cîmpul muncii unui număr cît mai mare de deficienți vizuali, potrivit cu posibilitățile oculare ale fiecăruia.

Prof. dr. PETRE VANCEA
Șef de catedră la Institutul
medico-farmaceutic
din Iași

DE PESTE HOTARE

DL. BRAHAM NU „CONTESTĂ" SAU CUM VĂD UNII PEDAGOGI APUSENI DEZVOLTAREA ȘCOLII NOASTRE DE CULTURĂ GENERALĂ

In periodicul „Journal of Central European Affairs", a apărut nu prea de mult un articol intitulat „Școlile romînești de cultură generală". Articolul este semnat de Randolph L. Braham și n-ar fi, după spusele autorului, de cît un capitol dintr-o lucrare mai mare, în curs de apariție. In articol se face o analiză — sau mai bine zis o descriere — destul de amănunțită a organizării și dezvoltării învățămîntului din țara noastră, în prima decadă de după reforma învățămîntului din 3 august 1948. Se fac, se înțelege, și aprecieri.

In esență, dl. Braham nu contestă că învățămîntul din Republica Populară Romînă a înregistrat și înregistrează succese. Extinderea învățămîntului în masele populare, conținutul său științific, seriozitatea examenelor — sînt lucruri care-l impresionează în mod deosebit. „Examenele ce se dau la matematică, fizică, chimie și științele naturii sînt — spune el textual — deosebit de serioase".

Din loc în loc, fiindu-i parcă teamă că ar putea fi acuzat de simpatii procomuniste, dl. Braham mai atenuează însă aprecierile. „Se pare că"..., „succese relative s-au obținut"..., „este prea de vreme să se tragă concluzii definitive" etc., — sînt tot atîtea expresii strategice, cu care se acoperă.

Este de la sine înțeles, totuși, că nu pentru a proslăvi succesele învățămîntului din Romînia a scris dl. Braham articolul pomenit, ca și lucrarea mai mare din care face parte. Scopul este exact contrariul și-l vom arăta mai departe. Dacă recunoaște succesele noastre — și încă de la primele pagini — o face pentru că știe că nimeni nu l-ar crede, dacă le-ar contesta. Acesta este cel dintîi și principalul motiv. Dar mai este un motiv pentru care dl. Braham procedează astfel, — nu mai puțin important pentru el: vrea să cîștige bunăvoința cititorului, vrea să treacă în ochii acestuia drept un om obiectiv, pentru ca să poată mai ușor desinforma sau chiar informa greșit. Metoda este destul de răspîndită în lumea scrisului american și dl. Braham a avut și are maeștri iluștri de la care s-o învețe. Pontiful pedagogiei burgheze americane, John Dewey, a folosit-o, după cum se știe, din plin și cu multă artă.

Pentru că, în adevăr, dl. Braham nu contestă, — nu contestă, dar... se îndoiește. Și nu de toate lucrurile se îndoiește la fel. De fapte, de pildă, se îndoiește mai puțin, socotindu-le probabil mai puțin importante. Se îndoiește în schimb de unele elemente structurale mai generale, în jurul cărora poate să facă comentarii de natură speculativă: cu privire la aspectul social-politic al învățămîntului, la caracterul său științific, la organizarea și desfășurarea învățămîntului ș.a.

În ce privește aspectul social-politic al învățămîntului din Romînia, dl. Braham își exprimă îndoiala — și mai mult decît îndoiala — în legătură cu caracterul democratic al școlii din țara noastră. În general, toți pedagogii burghezi americani procedează cam la fel: ei declară mai întîi sistemul american ca întruchiparea perfectă a principiilor democratice, analizează apoi prin comparație cu el alte sisteme și tot ce nu se încadrează în tiparele stabilite este declarat nedemocratic sau antidemocratic. Sistemul nostru de învățămînt, de pildă, în concepția d-lui Braham ar fi un sistem nedemocrat, pentru că este un învățămînt de stat. Prin aceasta, afirmă el, nu s-ar ține seama de interesele individului și, în genere, de interesele particulare. „În Romînia, zice autorul, în domeniul învățămîntului, ca și în toate sectoarele societății comuniste, s-a dat preferință intereselor statului, față de interesele individului".

Sînt însă, oare, ireconciliabile, prin definiție și în absolut, interesele individului și cu cele ale statului? Gînditorii burghezi americani par a fi de această părere. Și de fapt așa și stau lucrurile în mare măsură, într-un stat sfîșiat de contradicții antagoniste de clasă. Aceasta nu le dă lor dreptul, însă, să generalizeze. Căci lucrurile stau cu totul altfel într-un stat socialist — stat fără clase exploatatoare. Aici statul nu este opus poporului, ci este însăși expresia intereselor lui. Interesele statului coincid, aci, în esență, cu acelea ale individului. Dîndu-se preferință unuia, nu se lezează prin aceasta interesele celuilalt. Din contră.

Mergînd pe linia raționamentului său, viciat din rădăcină, dl. Braham merge mai departe. Taxînd sistemul nostru de învățămînt ca „etatist" și antidemocratic, el trage concluzia că în școala noastră elevii sînt privați de libertate, fiind constrînși „să respecte cu strictețe instrucțiunile emanînd de la diversele organe școlare și administrative". Se vede bine că aci, conștient sau nu, ideea de constrîngere este confundată cu cea de disciplină școlară, iar cea de libertate cu lipsa de ordine și răspundere. Din acest punct de vedere mărturisim că noi optăm pentru disciplină. Disciplina în țara noastră — în munca școlară, ca și în munca de producție — este însă o disciplină liber consimțită, o disciplină luminată de conștiința necesității ei pentru om ca și pentru colectivitatea formată din oameni egali în drepturi. De aceea ea este serioasă, reală, de fond, fruct al regimului lipsit de exploatare și rezultat al întregii munci instructiv-educative duse într-un astfel de climat. Școala americană se laudă cu „marea" libertate pe care o acordă elevilor ei, atît în procesul instructiv, cît și în cel educativ general. Dar este liber oare cel ce este silit să meargă prin întuneric sau legat la ochi? Elevii americani — cea mai mare parte dintre ei — sînt constrînși să urmeze 6, 8 sau 12 ani o școală care nu le deschide nici o perspectivă sigură spre viitor. Lipsa de ideal, la tineretul școlar american, este un fenomen de care se plîng tot mai mult americanii înșiși. Așa stînd lucrurile „libertatea" ce se acordă elevilor americani apare, mai degrabă, ca un motiv pentru responsabilii cu educația tineretului de a se „spăla" pe mîini de orice responsabilitate față de aceasta. Tineretul nostru nu dorește o astfel de libertate, pentru că n-are ce face cu ea.

Pentru a dovedi caracterul „nedemocratic" al învățămîntului din Romînia, cum îl numește dl. Braham, mai aduce, în sfîrșit, o „dovadă": politica noastră școlară față de minoritățile naționale. Folosind aceeași metodă perfidă de „captatio benevolentiae", el începe și aci prin a nu contesta un fapt. „În general, zice el, linia urmată de regimul de democrație populară din Romînia, în domeniul învățămîntului față de naționalitățile conlocuitoare, nu se deosebește de cea urmată față de populația majoritară". Și aci însă, după cum vedem, dl. Braham nu contestă. Nu contestă dar se îndoiește. Îndoiala și-o exprimă mai întîi foarte discret prin cuvintele „în general", cu care începe afirmația. După ce, în felul acesta, socotește că și-a făcut datoria de om „obiectiv", el face un pas

mai departe spre falsificarea adevărului. Citäm: „In timp ce elementul de şovinism, care intr-o măsură considerabilă a caracterizat sistemul de învăţămînt din Romînia în trecut, ca şi în statele vecine, a scăzut mult, el a fost înlocuit acum printr-un nou naţionalism eufemistic, sub denumirea de „patriotism socialist" sau „internaţionalism proletar". Pentru autorul rîndurilor citate, internaţionalismul proletar n-ar fi, aşadar, decît o nouă formă de naţionalism. Iar judecata pe care o face se desfăşoară cam aşa: învăţămîntul din Romînia se face în limba maternă (naţională), dar conţinutul lui nu este naţional, ci socialist; între conţinut şi formă este deci o contradicţie. „In timp ce în vorbe, spune dl. Braham, se recunosc drepturile şi aspiraţiile naţionalităţilor conlocuitoare, în sensul că instrucţia se face în limbile lor materne, esenţa şi conţinutul învăţămîntului este socialist". De aci oricine ar trage orice concluzie afară de aceea pe care o trage dl. Braham. El califică aceasta naţionalism. In ultimă analiză aceasta ar duce la o definiţie absurdă: conţinutul socialist ar fi nici mai mult nici mai puţin decît... naţionalismul populaţiei majoritare.

Pentru ca să susţină asemenea enormităţi, dl. Braham citează fragmentar unele texte marxiste, vrînd parcă să se convingă mai întîi pe el însuşi. Pentru aceasta îi vom cita un text de V. I. Lenin. Iată ce spune Lenin în legătură cu conţinutul socialist al învăţămîntului, cu latura lui cea mai importantă, economicul: „Din faptul că economicul uneşte strîns între ele naţiunile care locuiesc în cadrul aceluiaşi stat rezultă că încercarea de a le separa o dată pentru totdeauna în domeniul problemelor „culturale", şi mai ales ale învăţămîntului, este absurdă şi reacţionară. Dimpotrivă, trebuie să urmărim unirea naţiunilor în domeniul învăţămîntului, pentru a pregăti în şcoală ceea ce se înfăptuieşte în viaţă" (Lenin, Opere 19, ed. rom. 1957, pag. 498—499). Iar în altă parte Lenin precizează: „Preocuparea noastră trebuie să fie nu crearea într-un fel sau altul a unor bariere între naţiuni în problema învăţămîntului, ci, dimpotrivă, crearea unor condiţii democratice elementare pentru convieţuirea paşnică a naţiunilor pe baza egalităţii în drepturi" (Idem, pag. 528—529). Acesta este în esenţă internaţionalismul proletar în materie de învăţămînt şi el stă la baza politicii noastre şcolare privitoare la minorităţile naţionale conlocuitoare. La noi nu există discriminări rasiale ca în Statele Unite ale Americii. Pentru a dovedi aceasta nici nu este de altfel nevoie de multă teorie. Faptele vorbesc de la sine la noi. De la sine vorbesc faptele şi în S.U.A., este drept, dar ceea ce ne spun ele este tocmai contrariul. Noi credem că unui pedagog american ar putea să-i fie jenă să ridice o astfel de problemă — să vorbească, după cum spune un proverb, de funie în casa spînzuratului.

Dar să trecem şi la a doua afirmaţie a d-lui Braham. E vorba de caracterul ştiinţific (el zice „pedagogic") al învăţămîntului nostru de cultură generală. De acest lucru domnia sa se îndoieşte de asemenea foarte.

Dl. Braham vede că în Republica Populară Romînă ţelurile şi structura învăţămîntului de cultură generală s-au schimbat fundamental. Nu contestă, ba chiar afirmă, caracterul realist-ştiinţific pe care-l are conţinutul acestui învăţămînt. Făcînd aceasta, s-ar părea chiar că vrea să ne spună şi de astă dată: iată, eu sînt un om obiectiv, recunosc şi acest lucru, la care ştiu că voi ţineţi atît de mult. Noi îi mulţumim pentru această recunoaştere, dar nu şi pentru insinuările pe care le face după aceea pe tot parcursul articolului şi prin care caută să arate tocmai contrariul. Pe acestea le vom releva, şi le vom arăta netemeinicia. Lucru ce nu este greu de făcut.

Un prim lucru la care se referă dl. Braham în studiul său cu privire la conţinutul învăţămîntului nostru este planul de învăţămînt. Domnia sa redă planul însuşi, ca şi proporţia orelor repartizate pentru ştiinţele naturii şi ştiinţele sociale, la cele două secţii,

reală și umanistică, în școala noastră. Din faptul că la noi s-a discutat în ultimii ani despre supraîncărcarea elevilor, el trage concluzia că planul și programele ne-ar apare acum „oarecum decepționante, în special sub raportul dorinței regimului de a realiza o mai strînsă legătură între școală și viață". Or un lucru nu trebuie să uite dl. Braham: la noi critica și autocritica nu sînt decepționante, pentru că sînt făcute cu conștiința scopului pentru care sînt făcute și cu încredințarea că servesc acestui scop. Noi ne-am fi așteptat să auzim aci un cuvînt asupra structurii însăși a acestui plan. Dacă ar fi făcut-o, sîntem convinși că trebuia să recunoască multilateralitatea și totodată unitatea lui, cu o justă proporție între obiectele de cultură umanistă și cele științifico-tehnice. Dacă s-ar face media obiectelor obligatorii și a celor pe care și le aleg elevii americani, în nici un caz și nici pe departe nu s-ar ajunge la un plan atît de armonios pregătit.

Vorbind despre conținutul învățămîntului de cultură generală din Romînia, dl. Braham crede că tot ce s-a schimbat s-a făcut „mai mult pentru considerații economice și politice, decît pedagogice". Într-un loc afirmă, de asemenea, că diploma de bacalaureat la noi „dă dreptul la ocuparea unor posturi de răspundere în producție sau la intrarea în învățămîntul superior", vrînd desigur să demonstreze, și pe această cale, că mai mult considerentele economice și politice hotărăsc la noi conținutul și structura învățămîntului, și nu omul și formarea lui ca atare.

Pentru ca să nu mai existe nici un dubiu în această privință, dl. Braham dă ca exemplu pregătirea politehnică a elevilor. După părerea d-lui Braham „în Romînia, ca și în U.R.S.S. și în celelalte democrații populare, unde a fost introdusă ideea politehnizării, nevoile economiei naționale se pare că au prevalat față de cerințele pedagogice, privitoare la dezvoltarea multilaterală a individului".

Din acest citat, noi sîntem înclinați mai mult să credem că autorul nu este îndeajuns de lămurit asupra esenței învățămîntului politehnic. Ne întemeiem această presupunere și pe o altă afirmație pe care o face în altă parte. El spune, de pildă, că „pedagogii comuniști pretind (sic) că principiile de bază privind învățămîntul politehnic au fost stabilite de Marx și Engels", — cu alte cuvinte de clasicii marxism-leninismului. Noi nu „pretindem", domnule Braham, noi știm și, cînd vorbiți despre ele, ar trebui să știți și dumneavoastră, pentru că acest lucru stă scris negru pe alb. Știm de asemenea — și trebuie să știți și dumneavoastră — că formularea și precizarea principiului au fost reluate de Lenin și apoi principiul a fost aplicat în practică de școala sovietică, din primii săi ani (nu din 1955, cum se afirmă de către dl. Braham).

Ce înțelegem, în adevăr, prin învățămînt politehnic? Care e definiția lui marxist-leninistă? Marx l-a definit, după cum se știe, drept „instrucțiunea tehnică, care face cunoscute principiile fundamentale ale tuturor proceselor de producție și formează, în același timp, la copii sau adolescenți, deprinderile de mînuire a celor mai simple unelte, din toate ramurile de producție" (Marx și Engels, Opere, vol. XIII, partea I, ed. rusă, pag. 199). Aci nu este vorba, prin urmare, de însușirea unor meserii, cu atît mai puțin de o însușire empirică, meșteșugărească. Lenin a arătat limpede acest lucru, cînd a vorbit de asigurarea prin școală a unui „orizont politehnic", prin studierea bazelor științifice ale producției. Aci e vorba de formarea omului nou, în raport cu dezvoltarea științei și tehnicii moderne, e vorba deci de o problemă „pedagogică", ca să întrebuințăm limbajul d-lui Braham. Că aci este și un aspect economic, lucrul este adevărat, dar nu în sensul restrîns pe care-l are în vedere domnia sa, ci într-unul general și mult mai adînc.

În adevăr, principiul învățămîntului politehnic, așa cum a fost el formulat de clasicii marxism-leninismului, n-a fost formulat din probleme mărunte, — din nevoile particulare ale unui trust de pildă —, ci din nevoile de dezvoltare ale societății moderne, ale

industriei moderne în primul rînd. Industria modernă, cu prefacerile ei mari şi rapide, contrazice vechea sistemă de pregătire monotehnică (o dată pentru toată viaţa) aşa cum s-a făcut ea mai înainte. Este necesară o pregătire a tineretului, care să dea acestuia mai multe posibilităţi de alegere a profesiei de bază şi o mai largă posibilitate de a lucra şi în alte meserii înrudite cu profesia aleasă, atunci cînd necesităţile o impun.

Acest aspect al învăţămîntului politehnic este în adevăr un aspect economic, de temelie, cum de temelie este în genere baza economică a societăţii pentru structura ei. Aceasta este învăţămînt politehnic, esenţa lui, sensul lui social. Din aceasta nu reiese, în nici un caz, că între el şi dezvoltarea multilaterală a omului ar fi vreo contradicţie. Din contră. Prin el omul este eliberat de teama zilei de mîine, de teama lipsei de a avea un rol în producţie şi în viaţă: el contribuie în cea mai mare măsură la formarea multilaterală a personalităţii umane, împlinind acest rol în acea latură a ei, care este de temelie pentru om şi pe care o numim, uneori, „homo faber". O astfel de pregătire este necesară tinerei generaţii şi lucrul acesta îl mărturisesc uneori şi unii pedagogi burghezi. Numai că aplicarea acestui principiu nu este posibilă oriunde şi oricum. El este posibil şi eficace, cu adevărat, numai într-o ţară cu o economie planificată — într-o orînduire socialistă, unde şcoala este strîns legată de aceasta. De altfel, în orînduirea capitalistă, stăpînii capitalului n-au nici un interes să dea muncitorilor o instrucţie politehnică. Lor le convine mai mult sistemul „tradiţional" de pregătire, — pregătirea unilaterală, monotehnică — pentru că acest sistem îi leagă pe muncitori de interesele capitaliştilor, le dă posibilitatea acestora să-i ţină pe muncitori sub o ameninţare permanentă — eventualitatea aruncării lor în mrejele şomajului şi ale mizeriei.

Ca să revenim la îndoiala d-lui Braham cu privire la caracterul ştiinţific al învăţămîntului nostru de cultură generală, tocmai grija pentru o pregătire politehnică dovedeşte, în cel mai înalt grad, caracterul său ştiinţific. Ştiinţific în esenţa sa structurală şi principială. Aci nu e vorba de un catalog de probleme ştiinţifice adunate la întîmplare, ci de un adevărat sistem, izvorît din nevoile vieţii noi şi din nevoile formării unui om nou. În acest sistem, legarea şcolii de viaţă, pe temeiul principiului educaţiei politehnice, ocupă un loc central. Principiul învăţămîntului politehnic nu este singurul principiu ce stă la baza şcolii noastre. El este însă un principiu important al sistemului nostru de învăţămînt şi de aceea noi îl socotim, aşa cum a observat şi dl. Braham, ca o parte integrantă a educaţiei comuniste.

O altă grupă de observaţii şi îndoieli ale d-lui Braham se referă la organizarea şi mai ales la desfăşurarea învăţămîntului nostru de cultură generală.

Organizarea învăţămîntului de cultură generală este prezentată descriptiv de către dl. Braham, fără multe comentarii. Din această prezentare se poate deduce că unele lucruri nu-i sînt totuşi clare şi de aci, de sigur, şi posibilităţi pentru cititori de a interpreta subiectiv cele descrise. Astfel, în prezentarea tipurilor de şcoli el vorbeşte de şcoli elementare (clasele I—VII), de şcoli „secundare" (denumire neuzitată la noi), de şcoli complete de cultură generală, gimnazii şi licee, fără alte explicaţii. Aceasta ar duce la ideea că învăţămîntul este fărămiţat, cu tipuri închise, ceea ce ar fi tocmai contrariul de cum se prezintă lucrurile în realitate.

Învăţămîntul de cultură generală, cl. I—XI, din ţara noastră, formează un tot unitar, elevul putînd să treacă, fără nici o oprelişte sau diferenţă, de la un „tip" la altul. Este adevărat că şi la noi sînt şcoli cu rezultate mai bune şi şcoli cu rezultate mai puţin bune, dar aceasta depinde de vrednicia colectivelor de cadre didactice, a părinţilor etc., nu de „tipul" de şcoală sau de vreo intenţie discriminatorie, cum se petrec lucrurile în şcolile din statele capitaliste.

Privitor la învățămîntul nostru de cultură generală, mai face dl. Braham o caracterizare, mai mult o etichetare — în încheierea studiului său. Vorbind despre transformările, care s-au produs în învățămîntul din Romînia, în urma reformei din 1948, el arată că aceste transformări „au dus la o reorientare generală a sistemului de învățămînt din Romînia, de la modelul franco-prusian la sistemul sovietic". Chiar de nu i-am atribui aci nici o rea intenție, în modul cum pune problema, noi vom atrage atenția d-lui Braham că aci nu e vorba de adoptarea unui sistem sau a altuia, luat ca „model", după criterii formale, ci de cu totul altceva. În fond nu de la un sistem franco-prusian (ca sisteme „naționale") s-a trecut, ci de la unul capitalist la unul socialist. Schimbîndu-se orînduirea socială s-a schimbat și sistemul de învățămînt. Nici nu se putea altfel. Sistemul francez sau cel prusian, despre care e vorba — ca și cel american, ca și cel englez —, cu toate deosebirile dintre ele servesc la apărarea regimului capitalist de inevitabila sa prăbușire; sistemul nostru servește la construcția și consolidarea unei lumi noi, cu un om nou.

Ca specialist, cum se consideră, dl Braham nu admite că ar putea să existe o altă viață socială bună și deci și alt sistem de învățămînt bun decît cel de structură capitalistă, de aceea el nu înțelege și nu poate să înțeleagă esența însăși a organizării școlii noastre. Elementele acestei organizări el le raportează la nevoile educative ale unei societăți capitaliste, judecă prin prizma acestora, problemele pe care ni le punem noi.

Dl. Braham nu înțelege, de pildă, strădania noastră de a desființa pragul trecerii elevilor de la clasa a IV-a la clasa a V-a și chiar se miră că dăm atîta importanță acestui lucru. Pentru noi lucrurile sînt însă clare. Noi știm că vechiul sistem școlar din Romînia destinase primele patru clase primare drept singura instituție de învățămînt accesibilă maselor populare. Nu numai prin opreliști de natură economică (cele mai importante desigur), nu numai prin numărul mic, insuficient de școli și de cadre didactice, dar și prin modul cum erau organizate planurile de învățămînt, programele, mentalitatea cadrelor didactice etc. Aci se concretiza de fapt unul din elementele importante, care dădea școlii caracterul său dualist: școala primară, denumită și școala poporului, — în sensul de școală pentru plebe — și restul învățămîntului, socotit școala „elitelor" sociale.

Dl. Braham nu înțelege apoi importanța pe care o dăm noi practicii, muncii în producție. Domnia sa este înclinat să creadă — sau vrea să facă pe alții să creadă — că practica ar avea în școala noastră de cultură generală un rol profesional. Ceva mai mult, pe alocurea, în studiul său lasă să se înțeleagă că ar fi vorba chiar de folosirea tineretului școlar în producție, pentru motive economice. Așa ar sta lucrurile cu practica de vară a elevilor, pe care el, în mod eronat — ca să nu zicem mai mult — o socotește ca parte integrantă din vacanța elevilor. Pentru lămurirea d-lui Braham și a altora ca dînsul trebuie să precizăm că anul școlar în țara noastră este cuprins între 15 septembrie — 30 iunie, iar această practică are loc de obicei între 15—26 iunie, deci în cuprinsul anului școlar. Cît despre rolul ei, acesta trebuie privit sub un dublu aspect: contactul viu al elevilor cu realitatea muncii productive și familiarizarea lor cu relațiile sociale generate de această realitate. Acest dublu aspect instructiv-educativ îi scapă d-lui Braham și nu e nici de astădată de mirare.

În sfîrșit, dl. Braham nu înțelege — sau nu vrea să înțeleagă — rezultatele pe care le obține sistemul nostru de învățămînt de cultură generală. Uită să vorbească de gratuitatea învățămîntului, de efortul și de rezultatele acestui efort, în dotarea școlii noastre cu localuri noi și cu material didactic, abia pomenește de lichidarea analfabetismului, dar nu face nici o legătură între acest fapt, de o importanță covîrșitoare și lichidarea regimului burghezo-moșieresc, care îl întreținea și avea tot interesul să facă să

persiste analfabetismul în rîndul maselor populare, — mai ales la sate. De ce nu face dl. Braham o comparaţie statistică între ştiutorii de carte de acum şi analfabetismul dinainte de război, între numărul şcolilor de şapte (respectiv opt ani) de acum şi numărul gimnaziilor dinainte, între numărul şcolilor medii teoretice şi tehnice de acum şi situaţia de altădată ?

Domnia sa nu face acest lucru, însă pune la îndoială aceste realizări ale şcolii noastre. Iată cum se exprimă, de pildă, într-o notă a studiului său : „poate nu este de prisos să se reamintească cititorului despre caracterul necontrolabil al datelor statistice, furnizate de regimurile comuniste". Pe noi nu ne surprinde această „neîncredere". Poate — spunem şi noi la rîndul nostru — nu este de prisos să reamintim cititorilor unde îşi are izvorul această neîncredere. Ea este destul de adîncă. Nu este oare nici o legătură între ea şi atitudinea pe care cercurile conducătoare ale S.U.A. o manifestă în relaţiile internaţionale, mergînd pînă la glorificarea spionajului şi violarea celor mai elementare reguli de drept internaţional ? Desigur că este. Ar trebui, este drept, să se facă măcar o deosebire între informaţiile cu caracter cultural şi celelalte, mai ales cele de ordin militar. Ar trebui. Acest lucru nu-l poate face însă cel ce se lasă prins în păinjenişul unei propagande fără principii şi se identifică cu ea. De altfel logic este să te îndoieşti nu de informaţiile pe care ţi le furnizează un stat, care se confundă cu poporul însuşi, ci de acele date şi acele cifre pe care le furnizează un stat, format dintr-un viespar de monopoluri, de clici de afacerişti, care nici măcar între ele n-au încredere, care au multe secrete unele faţă de altele şi laolaltă faţă de propriul lor popor, care fac un adevărat război din problemele de „business" şi „business" fac din orice, deci şi din problemele de cultură, de şcoală şi învăţămînt.

Înainte de a încheia, arătăm că dl. Braham declară textual că „învăţămîntul din Romînia a făcut paşi mari înainte, de la sfîrşitul războiului". Dar a fost, după părerea noastră, nevoit să facă aceasta — şi dacă recunoaşte o face mai ales pentru a-şi debita apoi „îndoielile", învinuirile, inexactităţile. Metodă brevetat pragmatistă. Ne întemeiem acest mod de a privi lucrurile şi pe felul în care dl. Braham îşi termină articolul. „Este posibil ca — zice d-sa — comuniştii romîni, ca şi cei din Uniunea Sovietică şi din celelalte democraţii populare, să fi descătuşat, fără să-şi dea seama, forţe, care cu timpul ar putea dărîma temeliile statului totalitar pe care l-au construit, împreună cu suprastructura lui". Nu-i vom mai face proces d-lui Braham pentru perfidul calificativ de „state totalitare". Pentru asemenea expresii, aruncate din întîmplare parcă, ai de ales între două calificative : ignoranţă sau rea credinţă. Nu ştim pe care şi-l preferă dl. Braham. Amîndouă i se potrivesc bine. Ce putem spune despre forţele descătuşate, care, după ce au construit, se vor apuca să-şi dărîme ceea ce au clădit ? Noi ştim că asta se întîmplă, de regulă, cu cei încătuşaţi. Aceştia dărîmă, în adevăr, edificiul în care zac încătuşaţi. Dl. Braham şi concetăţenii lui din tagma privilegiată ar putea să reflecteze asupra acestei eventualităţi — cu totul probabilă după părerea noastră în statele capitaliste.

Cît despre forţele descătuşate din ţările socialiste, să n-aibă domnia sa nici o grijă (noi am zice nici o speranţă !). Aceste forţe vor continua să construiască mai departe în libertate. Iar sistemul nostru de învăţămînt — şcoala de cultură generală, ca şi celelalte şcoli — îşi vor face datoria, fără teama de care vorbeşte dl. Braham. De altfel, dacă vrea să deschidă bine ochii şi dacă vrea să vadă, dl. Braham are deja destule dovezi care să-l încredinţeze de pe acum de acest lucru. În multe privinţe S.U.A. nu mai deţine ca pînă acum situaţia cu care se putea lăuda o dată. Sînt sectoare în care a rămas şi rămîne serios în urmă. Şi va mai rămîne.

STANCIU STOIAN

COLABORAREA ȚĂRILOR SOCIALISTE ÎN ALCĂTUIREA MANUALELOR ȘCOLARE *)

Sistemul mondial socialist întruchipează *un nou tip de relații economice și politice între state.* Țările socialiste au o bază economică asemănătoare: proprietatea socială asupra mijloacelor de producție; o ordine similară de stat: puterea populară în frunte cu clasa muncitoare; o ideologie unitară: marxist-leninismul; interese comune în apărarea cuceririlor revoluționare și a independenței naționale împotriva comploturilor lagărului imperialist; și un țel comun: comunismul. Această comunitate social-economică și politică creează baza obiectivă pentru relații interstatale solide și prietenești în cadrul lagărului socialist. Egalitatea deplină în drepturi, respectarea reciprocă a independenței și suveranității, ajutorul reciproc frățesc și colaborarea sînt caracteristicile relațiilor dintre țările comunității socialiste.

În multe domenii ale economiei, precum și în știință și artă, există o colaborare strînsă între țările lagărului socialist. Muncitori specialiști cu experiență și țărani colectiviști, activiști, economiști, artiști, scriitori și oameni de știință din aceste țări se află într-un permanent schimb de experiență. Ei își comunică noile succese sau unele greutăți ce se ivesc în domeniul lor de activitate, își dau sfaturi, și își acordă ajutor reciproc. *Nu există nici un motiv care ar putea împiedica o astfel de colaborare strînsă și în domeniul alcătuirii manualelor școlare.*

Elaborarea unor manuale școlare exemplare din punct de vedere al conținutului și al metodei, este o sarcină grea și plină de răspundere. Cel care s-a ocupat vreodată de elaborarea unor manuale școlare sau de referate asupra lor, cunoaște numeroasele probleme privitoare la conținut, la alcătuirea metodică și tehnică a manualelor școlare, care trebuie rezolvate.

Munca depusă la elaborarea manualelor școlare este o muncă de răspundere și din considerentul că orice manual școlar face parte din categoria celor mai răspîndite cărți în general. În recomandarea nr. 48 elaborată la cea de-a XXII-a Conferință internațională a U.N.E.S.C.O. în legătură cu problemele învățămîntului public (Geneva 1959) s-a constatat că: „...conform indicațiilor demne de încredere, jumătate din producția mondială în cărți constă din cărți școlare și că manualele școlare apar în tiraje mai mari decît oricare alt fel de publicații" [1].

Această constatare, cît și faptul că manualele școlare nu sînt cărți care se citesc o singură dată și apoi sînt puse de o parte, ci ele constituie pentru o perioadă mijlocul de lucru indispensabil pentru profesor și elev, ilustrează viu marea însemnătate a literaturii ce trebuie s-o cuprindă cărțile școlare pentru instruirea și educarea tineretului. Cu atît mai necesară este alcătuirea conținutului științific și prezentarea materiei în așa fel, încît tineretul să dobîndească cu ajutorul manualului cunoștințe, convingeri și deprinderi practice, științific întemeiate, exacte și aplicabile în viață. Materia de învățămînt trebuie să fie transmisă metodic pentru a avea un efect educativ eficient.

★

*) Articol trimis de către Editura Volk und Wissen din Republica Democrată Germană.

[1]) Recomandarea nr. 48 adresată ministerelor de învățămînt, privitor la elaborarea, selecționarea și folosirea manualelor pentru școala elementară. În „Sovetskaia pedagoghika", nr. 12/1960, p. 122.

Compararea manualelor şcolare din ţările socialiste poate să devină un mijloc important al ajutorului reciproc socialist privind îmbunătăţirea literaturii şcolare. Din analiza manualelor ţărilor prietene, precum şi din confruntarea acestor cărţi cu manualele corespunzătoare din propria noastră ţară (din R.D.G. n.n.), pot fi trase unele concluzii valoroase referitoare la: felul în care trebuie prezentată materia de învăţământ, cel mai bine, în cadrul manualului, de care elemente structurale şi în ce proporţie trebuie să ţinem seama în cadrul prezentării, cum trebuie să fie alcătuit un manual pentru ca să constituie un ajutor efectiv în îndeplinirea sarcinilor de instruire şi de educare a elevilor. Din studierea şi analiza comparativă a manualelor din ţările socialiste se pot desprinde numeroase indicaţii şi îndrumări despre folosirea unor metode şi procedee care încă nu au fost aplicate în propria elaborare de cărţi şcolare. Studiile comparative şi analizele manualelor şcolare oferă un nou prilej de a se studia temeinic noul, concepţia de conţinut şi de metodică a propriilor manuale şcolare, precum şi felul în care se poate obţine o îmbunătăţire substanţială a lor.

După părerea noastră, există condiţii deosebit de favorabile pentru *compararea manualelor şcolare din ţările socialiste*. Acest lucru se explică prin faptul că în privinţa problemelor principale ale pedagogiei şi ale învăţământului public există asemănări esenţiale între ţările lagărului socialist. În cele ce urmează vom aminti unele din ele:

a) Prima asemănare, poate cea mai importantă, a învăţământului ţărilor socialiste constă în concordanţa *sarcinilor instrucţiei şi educaţiei*, în general, cu sarcinile principale ale dezvoltării economice şi social-politice. Toate documentele cunoscute de noi, care se referă la ţelul şi conţinutul instrucţiei şi educaţiei în ţările socialiste, confirmă că instrucţia şi educaţia *multilaterală* a tinerilor, însuşirea cunoştinţelor de bază, dezvoltarea de priceperi şi deprinderi solide, formarea bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume, educarea tineretului în spiritul idealurilor păcii, prieteniei dintre popoare, socialismului şi comunismului reprezintă scopul care determină caracterul şcolii. De acest fapt trebuie să se ţină seama în elaborarea manualelor şcolare. Manualelor şcolare, fiind cel mai important mijloc din învăţământ, le revine sarcina de a sprijini în mod corespunzător instrucţia şi educaţia elevilor; conţinutul manualelor trebuie deci să corespundă scopurilor urmărite de şcoala ţării respective.

b) Din ţelul instrucţiei şi educaţiei rezultă principiile pe baza cărora se stabileşte *conţinutul* învăţământului pe obiecte pentru diferitele clase. Este o notă caracteristică a tuturor ţărilor lagărului socialist faptul că conţinutul învăţământului se oglindeşte în programele de învăţământ, care sînt elaborate conform principiilor ştiinţifice şi reprezintă o bază legală obligatorie pentru desfăşurarea procesului de învăţământ şi a muncii de învăţare. În această privinţă ţările lagărului socialist se deosebesc radical de multe alte state, unde conţinutul învăţământului se schiţează doar cu ajutorul unor planuri — cadru, care dau posibilităţi largi autorităţilor şcolare locale, cadrelor didactice şi directorilor de a proceda după bunul lor plac la stabilirea conţinutului învăţământului. În ce priveşte elaborarea manualelor şcolare în ţările socialiste, rezultă din aceste fapte concluzia că manualele trebuie să corespundă scopului de a prezenta într-un mod adecvat şi intuitiv materia de învăţământ stabilită de programa de învăţământ în vigoare. Concordanţa dintre manual şi programa de învăţământ în privinţa conţinutului este deci — după cum rezultă din documente — una din cerinţele necondiţionate ale şcolii socialiste.

c) O altă caracteristică comună principală a învăţământului în ţările socialiste se referă la *organizarea didactico-metodică a procesului de învăţământ*. Bazele teoretice care fundamentează organizarea procesului de învăţământ şi care se oglindesc bunăoară

în principiile și regulile didactice, precum și în indicațiile metodice au fost cercetate și formulate mai ales de pedagogia generală, de psihologia persoanei, de didactică, precum și metodica fiecărui obiect de învățămînt. Ele se bazează pe cunoștințe pe care știința pedagogică le-a dobîndit pe baza materialismului dialectic și istoric. Aceasta înseamnă că în toate țările socialiste se ridică aceleași cerințe referitoare la conținutul, metoda și forma manualelor școlare. De exemplu, cerințe privitoare la caracterul științific al prezentării materiei, la legătura strînsă dintre materia de învățămînt și practică, la caracterul sistematic, la accesibilitate, la aplicarea principiului intuiției, la varietatea exercițiilor etc.

d) Din caracteristicile comune ale bazelor didactice rezultă concepții asemănătoare în legătură cu *rolul manualelor școlare în procesul de învățămînt*. În materialele studiate de noi se afirmă, în unanimitate, că manualul școlar reprezintă un mijloc important de învățămînt, care poate să contribuie în mod esențial la îmbunătățirea muncii de instruire și educare în școală, dacă este folosit de către învățător în mod rațional și metodic adecvat. Pedagogii văd funcția principală a manualului școlar în capacitatea de a servi la transmiterea de cunoștințe, la consolidarea cunoștințelor dobîndite, la efectuarea metodică a temelor pentru acasă, la aplicarea individuală și la repetarea materiei. În afară de aceasta se relevă, în repetate rînduri, că manualul școlar contribuie la familiarizarea elevilor cu cele mai elementare forme ale muncii intelectuale și la trezirea plăcerii de a citi și de a lucra în mod științific și independent [1].

e) O altă caracteristică principială comună în privința elaborării și tipăririi manualelor școlare rezultă din *noile relații existente în țările socialiste între instituțiile de învățămînt și edituri*. Știm că în multe țări capitaliste producerea manualelor școlare este lăsată în seama unor editori particulari sau a unor societăți particulare. Conținutul și forma manualelor se află sub influențele cele mai diferite (partide politice, biserică, administrații regionale, societăți cultural-politice și direcții pedagogice etc.) ceea ce duce la o anarhie a producției manualelor școlare caracteristică țărilor capitaliste. Nu arareori, reclama dubioasă și „rafinamentele" în metoda de alcătuire a manualelor școlare servesc numai scopului de a asigura un cerc mare de cumpărători pentru respectivul manual, servesc deci intereselor de a obține profit ale editorului. În țările lagărului socialist, așa ceva este de neînchipuit. Elaborarea, aprobarea și introducerea de noi manuale școlare este o sarcină socială plină de răspundere, care este îndeplinită de către cadre didactice cu experiență, oameni de știință, practicieni din diferite ramuri ale economiei naționale, referenți, tehnoredactori și colaboratori ai învățămîntului, sub forma muncii colective. Astfel, este imposibil ca în mîna elevului să ajungă manuale cu conținut antiuman, cu o concepție pedagogică sau de specialitate reacționară sau care să conțină afirmații neștiințifice, deformate. Instituțiile care se îngrijesc de producerea manualelor școlare se mîndresc că manualele elaborate ajută la familiarizarea elevilor cu adevărata realitate din natură și societate, că ele contribuie la educarea lor în spiritul păcii și al prieteniei între popoare, la educarea lor pentru socialism și comunism.

Aceste caracteristici principale comune, care există în domeniul țelurilor instrucției și educației, al conținutului învățămîntului, al bazelor didactice ale învățămîntului al aprecierii rolului manualelor școlare și a colaborării dintre ministerele de învățămînt și edituri constituie o bază solidă pentru o confruntare, comparare și analiză critică a manualelor.

[1]) Vezi privitor la aceasta : Dicționarul pedagogic, în două volume, vol. II, art. „Manualul", Moscova 1960, p. 532 (ediția în limba rusă).

Ar fi, desigur, cu totul greşită presupunerea, că pe baza acestor caracteristici comune manualele şcolare ale ţărilor socialiste ar trebui să semene unele cu altele ca două picături de apă. Aşa ceva nu este posibil, deoarece pe lîngă caracteristicile principale comune, în parte amintite mai sus, ale învăţămîntului în ţările socialiste există bineînţeles şi o serie de deosebiri de structură, în conţinutul şi organizarea procesului de învăţămînt etc. Aceşti factori, care îşi au rădăcinile în nivelul diferit al dezvoltării economico-sociale a ţării respective, se fac resimţiţi bineînţeles şi în alcătuirea conţinutului didactico-metodic al manualelor şcolare. În cele ce urmează vom arăta pe scurt unele din aceste deosebiri:

Deosebiri în structura învăţămîntului. Nu în toate ţările lagărului socialist există, ca la noi, o şcoală medie politehnică de cultură generală de 10 ani şi o şcoală medie lărgită, care porneşte de la clasa a IX-a şi ajunge pînă la clasa a XII-a. Aşa, de exemplu, în Uniunea Sovietică există o şcoală de 8 ani, respectiv de unsprezece ani, în R. S. Cehoslovacă o şcoală politehnică de nouă ani şi o şcoală medie de doisprezece ani.

Deosebiri în privinţa termenului de şcolarizare. După cum se ştie, elevii sovietici, în momentul şcolarizării lor sînt, în medie, cu o jumătate de an mai mari decît elevii începători din Republica Democrată Germană.

Deosebiri în organizarea educaţiei preşcolare. În grădiniţele de copii sovietice, copiii sînt pregătiţi mai mult pentru munca de învăţare (citit, numărat etc.), decît în alte ţări (de exemplu R.D.G.). Aceasta înseamnă că elevii începători din Uniunea Sovietică au mai multe cunoştinţe elementare şi deprinderi decît copiii din alte ţări socialiste.

Deosebiri în planul de învăţămînt. Deosebirile în structura sistemului de instruire şi educaţie au drept consecinţă şi existenţa unor anumite deosebiri între şcolile ţărilor socialiste privitoare la planul de învăţămînt. Anumite obiecte de învăţămînt încep la timp diferit şi se predau în diferiţi ani şcolari cu un număr diferit de ore.

Deosebiri în conţinutul învăţămîntului. Cu toată omogenitatea, în principiu conţinutul învăţămîntului cuprinde unele deosebiri, care se evidenţiază în special cu ocazia unei comparaţii a programelor de învăţămînt din diferitele ţări socialiste[1]. Aceste diferenţe pot avea cauze foarte diverse; iată unele din ele: particularităţi geografice, istorice, economice şi culturale, anumite tradiţii ale învăţămîntului, deosebiri în nivelul dezvoltării industriei şi agriculturii. Corespunzător ţelurilor unice ale învăţămîntului, pot exista totuşi unele deosebiri în concepţiile metodice, în folosirea manualelor şcolare.

Toate deosebirile enunţate, precum şi altele dovedesc faptul, că în ţările lagărului socialist manualele nu sînt uniforme, ci sînt variate. Se poate constata în general că, datorită programelor şi planurilor de învăţămînt diferite, şi manualele trebuie să prezinte în mod necesar deosebiri de conţinut şi didactico-metodice. În unele ţări există tradiţii diferite în elaborarea manualelor şcolare, în altele nu există aceleaşi premise materiale pentru producţia de manuale şcolare. Tocmai ultimului factor trebuie să i se acorde atenţia cuvenită. Uneori, nu fiecare manual poate să fie tipărit pe hîrtie de bună calitate, nu fiecare hîrtie se pretează pentru publicarea de fotografii. De aceea, în unele ţări se renunţă la publicarea fotografiilor în manuale şi se ilustrează anumite

[1]) Din păcate, în domeniul comparaţiei programelor de învăţămînt încă nu există suficiente rezultate; de aceea această problemă ar trebui să fie rezolvată cît mai repede pe plan internaţional.

obiecte, de exemplu, cu ajutorul desenului liniar. Nu se poate realiza în toate manualele tipărirea în mai multe culori, deşi ar fi absolut indicat acest fapt.

Deosebirile de tipărire a manualelor şcolare nu împiedică găsirea unei baze de comparaţie pentru cercetarea lor. Dimpotrivă: *O analiză comparativă a manualelor aevine interesantă datorită faptului că dezvăluie diferite concepţii metodice, diferite posibilităţi de a se prezenta materia, diferite procedee de a se realiza principiul intuiţiei etc. şi prin aceasta le dă autorilor de manuale şcolare şi redactorilor prilejul de a-şi examina propriile concepţii în privinţa valabilităţii, în privinţa motivării metodice.* De aceea, apreciind în general posibilităţile comparaţiei manualelor şcolare, sîntem de părere că compararea manualelor şcolare constituie un mijloc esenţial pentru dezbaterea critică a multor probleme de conţinut şi de alcătuire metodică. Ea este necesară tocmai pentru dezvoltarea unei teorii a elaborării manualelor în ţările socialiste. Totodată se impune o discutare permanentă a unor probleme importante, iar comparaţiile efectuate vor putea constitui un ajutor preţios în această privinţă.

Unele concluzii rezultate din comparaţiile şi analizele efectuate pînă în prezent.

În anul 1960 (la sfîrşitul verii), editura Volk und Wissen a început efectuarea unor studii comparative de manuale şcolare. De atunci au fost efectuate mai mult de 50 de analize comparative a unor manuale din ţările socialiste. Cu ocazia analizei, referentului i-au fost indicate de obicei din partea secţiei de specialitate o serie întreagă de puncte, de care a trebuit să ţină seamă în mod deosebit în studierea manualelor. Rezultatele analizelor manualelor şcolare sînt cuprinse în cadrul unor ample referate care, fiind alcătuite într-o anumită ordine, pe probleme, descriu conţinutul şi structura manualelor, apreciază calităţile şi lipsurile, aduc multe sugestii şi fac propuneri etc. Colaboratorii la aceste lucrări ştiu că nu este posibil să se pronunţe pe baza analizei făcute propuneri definitive, să se arate dacă manualul şcolar este adecvat procesului de învăţămînt ş.a. Deoarece manualul este un *mijloc auxiliar* — foarte important — pentru organizarea procesului de învăţămînt şi a muncii elevului în general, concluziile rezultate din comparaţia manualelor îşi capătă semnificaţia deplină abia atunci cînd se va şti cum se desfăşoară învăţămîntul în ţara respectivă, la obiectul şi în clasa respectivă şi ce cunoştinţe preliminare posedă elevii.

Comparaţiile şi analizele de manuale efectuate pînă în prezent s-au referit mai ales la obiectele: limba maternă (manualele de citire, de gramatică), limbi străine, istorie, geografie, muzică, matematică, astronomie, fizică, chimie, desen tehnic. O atenţie deosebită a fost acordată manualelor de fizică din U.R.S.S., R. S. Cehoslovacă, R. P. Polonă, R. P. Ungară şi R. P. Română. În ultimul timp au fost analizate şi unele manuale şi caiete de lucru pentru clasele mici (aritmetică, citire, ştiinţe naturale etc.).

În cele ce urmează, vom arăta cîteva concluzii generale, pe baza analizelor făcute, care se referă la problemele principale ale alcătuirii manualelor.

a) *Privitor la problemele tipului de manual.* Din referatele de pînă acum se desprinde concluzia că multe din propriile noastre manuale mai au încă într-o măsură mare *caracterul unilateral* de prezentare a materiei şi că preocuparea de dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor nu este reflectată în mod suficient. Astfel, la confruntarea manualului sovietic de fizică pentru clasa a VI-a cu manualul de fizică pentru clasa a VI-a din R.D.G. s-a constatat că manualul sovietic se concentrează într-o măsură mai mare asupra unui volum restrîns de cunoştinţe de bază, că el conţine multe exer-

ciții și teme care formează la elevi priceperi și deprinderi temeinice. Referatul tov. Plötz (Halle) a arătat în mod convingător că proporția textelor didactice de prezentare a materiei în raport cu exercițiile și temele se prezintă în manualul sovietic de fizică mai puternic în favoarea exercițiilor și temelor (circa 3 : 1) decît în manualul german (circa 10 : 1). O tendință similară rezultă și din comparațiile cu manualele de fizică din R. S. Cehoslovacă și din R. P. Polonă.

Acest fenomen este subliniat și ca urmare a comparării manualelor de astronomie folosite în R. P. Romînă și R. D. Germană. În referatul său, tov. Lindner (Leipzig) constată că manualul de astronomie folosit în școlile românești conține într-o măsură mai mare teme de observare și sarcini pentru elevi, față de manualul de astronomie german. Referentul relevă în lucrarea sa următoarele: „Cartea aceasta ne cîștigă mai ales printr-o mare bogăție de teme-exerciții bine alese, care se referă la legătura cu alte obiecte de învățămînt (mai ales cu matematica, fizica, geografia) și cer din partea elevilor o muncă intensă de gîndire". Această afirmație este ilustrată în referat printr-o serie întreagă de exemple de exerciții-teme reușite. Aceste două exemple ar trebui să ne determine să examinăm în ce mod am putea concentra textul didactic — mai ales în manualele noastre de științe naturale — și cum le-am putea transforma prin diferite forme de teme și exerciții într-un mijloc de lucru multilateral aplicabil.

O altă constatare generală privitoare la tipul de manual s-a putut face cu ocazia confruntării *culegerilor noastre de materiale și teme* cu cele ale țărilor socialiste. Manualele noastre de citire și de muzică conțin în forma existentă (cu puține excepții) texte și respectiv cîntece. Ele reprezintă deci tipul culegerii pure de material. În cele mai multe țări, lucrurile se prezintă însă altfel. De pildă, în Uniunea Sovietică, în R. P. Ungară, R. S. Cehoslovacă și R. P. Bulgară *manualele de muzică* au, începînd chiar de la clasa I, caracterul unui manual combinat. În aceste manuale se găsesc — pe lîngă cîntecele cu textele respective — și cunoștințe elementare, corespunzătoare programei de învățămînt, despre citirea notelor (portativ, semnele pentru note, felurile măsurii etc.), despre viața și activitatea unor mari compozitori, despre genuri și forme muzicale etc.

Cărțile de citire în multe țări socialiste nu sînt numai o culegere de opere (complete sau prescurtate) din literatură și din creația poetică populară, ci ele sînt manuale de știința literaturii pentru elevi. Manualele conțin la fiecare bucată întrebări și teme cu care se poate lucra la predarea literaturii și la lectura individuală în afară de clasă. Pe lîngă aceasta, diferite manuale de citire din străinătate prezintă rezumate privitoare la esența anumitor genuri și forme literare (de ex. despre fabulă, cîntec popular, legendă, nuvelă etc.), precum și scurte biografii ale unor scriitori însemnați. În acest fel, autorii manualelor școlare obțin reducerea efectuării de rezumate de către elevi în orele de literatură, obțin formularea exactă a acestor rezumate, precum și accesibilitatea lor în raport cu vîrsta elevilor. Argumentul adus la noi, cum că o astfel de alcătuire a manualelor de citire ar putea duce eventual la o schematizare a orelor de literatură sau la îngrădirea muncii creatoare a profesorului își pierde valabilitatea dacă vedem cît de variate sînt, de exemplu, temele introduse în manualele sovietice. Pentru profesorul lipsit de experiență, elementele structurale amintite mai sus sînt desigur de un ajutor excelent. Față de această situație, ar trebui să meditărm la munca noastră de viitor în mod serios, să ne gîndim cum am putea valorifica și la noi într-o măsură mai mare experiența dobîndită în alte țări socialiste privitoare la alcătuirea „culegerilor de texte".

O altă problemă privind *manualele de predare a limbii materne* se referă la faptul că manualele de exerciții „Unsere Muttersprache", folosite în școala noastră, conțin mai ales pentru clasele ciclului I aproape exclusiv exerciții și teme, iar prezentarea fenomenelor de limbă sau prezentarea de reguli, teoreme, texte ilustrative și explicative etc. trece pe planul doi. Însușirea gramaticii se desfășoară la noi în general astfel: profesorul pornește de la situația concretă, vie, de limbă, elaborează cu elevii regula respectivă, cere formularea, notarea, exersarea și aplicarea ei. Manualul pentru exercițiile „Unsere Muttersprache", oferă material de la care se poate porni în înțelegerea legităților privind limba, material pentru exerciții referitoare la consolidarea și aplicarea regulilor și teoremelor. Manualele de gramatică din celelalte state socialiste, în general sînt altfel concepute decît cele din R.D.G. Ele nu reprezintă numai culegeri de teme de acest grad, ci pot fi caracterizate drept o combinație de manual și carte de exerciții. Aceste manuale conțin, de asemenea, material pentru exerciții și teme pentru înțelegerea, consolidarea și aplicarea legităților privind limba, texte didactice, teoreme și reguli ce îndrumă în mare măsură munca individuală a elevilor. Pornind de la sarcinile și metodele de învățămînt cu privire la gramatică și ortografie, ar trebui să se mediteze, în mod serios, dacă o asemenea alcătuire a manualelor de limbă maternă nu reprezintă actualmente o premisă mai bună pentru însușirea unor cunoștințe solide, exacte, decît culegerile „pure" de teme.

Pe baza acestor cîteva exemple se poate deduce *că unele concepții despre tipul cel mai practic de manual diferă în anumite țări socialiste de ale noastre*, deși țelurile și sarcinile învățămîntului coincid în mare măsură în cadrul aceluiași obiect de învățămînt. Învățămîntul limbii materne are la noi, ca și în alte țări socialiste, sarcina să-i înzestreze pe elevi cu priceperi de a folosi limba maternă corect și în mod conștient, să-i inițieze în recunoașterea legităților limbii, să le trezească dragostea pentru literatura umanistă și realistă și să le facă cunoscute cele mai importante genuri și forme ale operelor literare, precum și unele procedee de analiză a unei opere literare. Avînd în vedere aceste fapte, trebuie să cercetăm, care din tipurile de manuale sînt mai adecvate pentru sprijinirea efectivă a procesului instructiv-educativ.

b) *Alcătuirea metodică a manualelor școlare.* În recenziile elaborate cu privire la manualele școlare, dîndu-se multe indicații metodice, ne-a fost imposibil să le prezentăm aici pe toate. În cele ce urmează vom arăta numai unele probleme care au fost reținute cu ocazia unor analize și comparări de manuale.

Astfel, în recenziile sovietice referitoare la manualele de aritmetică pentru clasa I — folosite în Uniunea Sovietică și în R. D. Germană. — W. G. Ignatiev și M. I. Moroh arată deosebirile care stau la baza *concepției metodice a predării aritmeticii pentru începători.* Într-adevăr, predarea cunoștințelor de aritmetică pentru începători în școala sovietică se caracterizează printr-o predare metodică care nu coincide în multe privințe cu practica de la noi. Deosebirile se referă mai ales la succesiunea materiei de la aritmetică, la introducerea numărului și a cifrei, la funcția și alcătuirea imaginilor și a desenelor, la formularea și rolul problemelor etc. Ar fi prea mult dacă am analiza aici amănunțit concepțiile fiecăruia. Fără îndoială însă că observațiile referenților sovietici au contribuit în mod esențial la revizuirea temeinică a concepției noastre despre predarea aritmeticii și la elaborarea manualului de aritmetică pentru începători. Pentru aceasta noi am luat unele măsuri referitoare la sistematizarea și metodica predării aritmeticii.

Indicații valoroase au fost obținute și din *compararea abecedarelor.* Astfel, cu ocazia unei analize a abecedarelor folosite în școlile sovietice, românești, poloneze și maghiare, s-a dovedit, că în nici una din aceste țări înainte de a se începe cu exer-

cițiile scrisului de mînă nu se „scriu" literele de tipar. Toate abecedarele încep predarea scrierii cu exersarea elementelor de literă și trec foarte repede la scrierea unor cuvinte simple. Desigur că în limba germană scrierea multor cuvinte cu inițială mare îngreunează acest proces, însă ar trebui, totuși, să ne gîndim cum am putea ocoli sau prescurta temeinic perioada scrisului de „tipar" care constituie o problemă referitoare la metodica scrisului. Unele din abecedarele amintite au o mare varietate de texte. Pe lîngă textele propriu-zise de exerciții, se găsesc aici și numeroase poezii mici cu conținut simplu (în parte opere ale unor mari poeți), versuri, ghicitori, maxime etc., care sînt fără îndoială foarte binevenite pentru a face orele mai atrăgătoare. Textele de citire despre natură și frumusețile ei ocupă un spațiu mai larg decît în abecedarele noastre. Alte elemente importante ale structurii unor abecedare din aceste țări sînt așa-numitele imagini în serie, adică mici povestiri ilustrate printr-o serie de imagini. Asemenea povestiri în serii de imagini sînt considerate de referenți ca fiind un mijloc excelent de a stimula și a păstra bucuria elevilor începători de a povesti cu grai viu. În afară de aceasta, ele constituie un mijloc pentru dezvoltarea exprimării corecte orale și a capacității de observare a elevilor, deoarece acestea cer înțelegerea exactă a fiecărei părți a acțiunii și redarea ei cu cuvintele potrivite. Aceste indicații, la care s-ar mai putea adăuga și multe altele, sînt suficiente pentru a demonstra faptul, că și analiza comparativă a unor abecedare ne poate ajuta în realizarea pe viitor a acestor cărți, în ciuda diferenței de limbă.

Alte concluzii interesante rezultă din analiza manualelor de științele naturii cu privire la realizarea principiului politehnic. În analizele lor, referenții sovietici atrag pe bună dreptate atenția asupra faptului că, datorită tendinței greșit înțelese de a lega fizica de problemele politehnicii, în manuale sînt incluse diferite probleme și se fac afirmații care nu mai aparțin fizicii. Ei văd în aceasta pericolul ca manualul să nu mai prezinte în mod destul de clar profilul disciplinei speciale și să se ajungă deci, eventual, la o prezentare vagă și complicată.

Observația referitoare la *actualizarea materiei cuprinsă în manuale* ne arată că după cum s-a putut constata în urma analizei unor manuale de științele naturii din țările socialiste, autorii manualelor încearcă să prezinte materia în așa fel, încît să corespundă metodelor, procedeelor și cunoașterii exacte, corespunzătoare celor mai noi realizări ale științei și tehnicii. Desigur că trebuie să fie evitate în această privință unele exagerări. Problema prelungirii valabilității manualelor școlare de asemenea trebuie luată în seamă, iar luarea de atitudine față de unele evenimente și întîmplări ale prezentului este sarcina profesorului. Modul în care poate fi făcut acest lucru trebuie să fie arătat pe baza unor exemple convingătoare în literatura metodică.

Aceste indicații metodice obținute în urma analizei și a comparării manualelor trebuie privite critic și trebuie examinat modul în care pot fi realizate în manualele din R. D. Germană. Tocmai în dezbaterea critică a metodelor și procedeelor folosite în alte țări constă valoarea analizelor și a comparației manualelor.

Unele probleme privitoare la comparațiile manualelor

S-a constatat că printr-o strînsă colaborare cu secțiile de specialitate, precum și în urma unei chemări adresată instituțiilor ce pregătesc cadre didactice, au putut fi găsite o serie de persoane bine pregătite din punct de vedere profesional, capabile să efectueze analiza unor manuale școlare. Trebuie însă precizat că în prezent se mai

resimte lipsa unor cadre calificate care ar putea cerceta manualele de științe sociale, de științe naturale etc. din R. S. Cehoslovacă, R. P. Polonă, R. P. Bulgaria, R. P. Română și R. P. Ungară. Adresăm editurilor de manuale școlare din țările socialiste rugămintea de a analiza unele manuale școlare din R. D. Germană, fiindcă în aceste țări există numeroși pedagogi care cunosc limba germană și alte limbi, putînd astfel să se ocupe de această problemă. În al doilea rînd, faptul că cei care au analizat unele manuale nu au avut la dispoziție programele corespunzătoare de învățămînt din țara respectivă, a făcut ca ei să fie nevoiți să presupună concordanța dintre programă și manual. Desigur că aceasta a avut unele consecințe negative asupra analizelor făcute. Cu ajutorul „Institutului central pedagogic german" ș.a. noi vom încerca să traducem și să analizăm manualele și programele școlilor de cultură generală din țările socialiste și să le punem la dispoziția celor interesați. Studiul temeinic al programelor școlare din țările socialiste este necesar nu numai pentru compararea manualelor școlare, ci mai ales pentru analiza critică și pentru dezvoltarea mai departe a programelor noastre de învățămînt. Este, de asemenea, necesară și cunoașterea planurilor de învățămînt pentru școlile de cultură generală din aceste țări, căci volumul de cunoștințe din manual, sistematizarea și structura materiei etc. depind în mare măsură de numărul de ore prevăzut în programa școlară la obiectul respectiv, din clasa respectivă. În prezent, în R. D. Germană diferitele instituții științifice și de învățămînt (Ministerul învățămîntului, Institutul central pedagogic german, Editura Volk und Wissen, Institutele pedagogice, Institutul superior pedagogic din Potsdam etc.) posedă unele manuale, programe și planuri de învățămînt etc. din țările socialiste, însă deocamdată în R. D. Germană nu există o colecție completă a actualelor planuri, manuale și programe de învățămînt din aceste țări. Munca de comparare a manualelor trebuie strîns coordonată și efectuată în colaborare cu celelalte țări socialiste. Ministerele de învățămînt și institutele de cercetări pedagogice din fiecare țară ar putea să ne sprijine efectiv în această muncă.

Pentru anul 1962 ne-am propus să cercetăm — în cadrul analizelor comparative de manuale — îndeosebi problema: *„În ce măsură actualele manuale sprijină însușirea de cunoștințe științifice exacte, aplicabile, și educația ideologică și politică a elevilor"*. În acest domeniu există, după părerea noastră, încă multe posibilități nefolosite, care trebuie analizate și valorificate. În anii viitori intenționăm să efectuăm comparații și analize de manuale străine într-un număr și mai mare, stabilind de fiecare dată o problemă generală, principială din manuale (vezi mai sus) ca miez al cercetărilor. În acest fel sperăm să putem ajunge și la un anumit caracter sistematic și la o concentrare a întregii munci.

Unele observații finale. Efectuarea de comparații de manuale nu a început de multă vreme. Referatele întocmite din însărcinarea editurii au fost transmise acelor edituri de cărți școlare din țările socialiste care au tipărit respectivul manual. Este interesant și îmbucurător de constatat că această muncă începută de noi a stîrnit și la celelalte edituri din țările socialiste un interes deosebit. De exemplu, după ce editura de cărți școlare din Uniunea Sovietică primise primul nostru referat despre manualul de fizică pentru clasa a VI-a, ne-a rugat să-i trimitem manualele și programele noastre de fizică. Metodicieni sovietici au făcut o recenzie amănunțită. Concluziile acestei recenzii au fost trimise apoi secției noastre de fizică. Ele conțin indicații valoroase cu privire la îmbunătățirea manualelor noastre de fizică. De atunci a început o colaborare mai strînsă între redacțiile de specialitate ale editurii „Volk und Wissen" și ale editurii „Ucipedghiz", colaborare ce va fi fără îndoială rodnică. Un alt exemplu.

Recenzia manualului sovietic și german de aritmetică pentru începători, a fost studiată în Uniunea Sovietică foarte temeinic. Recenzenții sovietici și-au exprimat o serie de îndoieli principiale față de unele concepții manifestate în recenzia noastră. Ei ne-au dat numeroase indicații care ne ajută să înțelegem mai bine concepția predării aritmeticii în școala sovietică, iar metodicienii sovietici au aflat, datorită comparației de manuale, în ce fel organizăm și efectuăm noi predarea aritmeticii. În acest caz, comparația de manuale a declanșat o dezbatere metodică rodnică în cadrul editurilor. Cîteva din comparațiile făcute cu manualele românești au găsit un ecou pozitiv la Editura de stat didactică și pedagogică din R.P.R. În mai multe scrisori, precum și într-o discuție personală, directorul Editurii didactice din R. P. Romînă a confirmat că referatele elaborate în R.D. Germană (la manualul „Chimia organică", precum și la manualele de matematică pentru clasa a VIII-a și a IX-a) au fost valorificate cu atenție de către editură și că vor duce la unele schimbări în manualele românești. Editura de stat didactică și pedagogică din R. P. Romînă a analizat unele manuale școlare din R. D. Germană dîndu-ne indicații prețioase pentru munca din viitor.

Opera de comparare a manualelor școlare a stîrnit un ecou pozitiv în toate țările socialiste și se bucură de un sprijin deosebit. În convențiile de prietenie și colaborare cu editurile din țările socialiste, comparațiile și analizele de manuale ocupă de acum un loc bine definit.

Editura de manuale școlare din R. P. Polonă (PZWS) a deschis o expoziție a cărții școlare, în care au fost analizate și apreciate printre altele și manualele școlare din R. D. Germană. Informațiile corespunzătoare au fost publicate în presa poloneză. Cu această editură s-au stabilit convenții pentru o aprofundare a colaborării în acest domeniu.

Cu editura de manuale școlare din R. P. Ungară s-au stabilit relații strînse, iar munca de comparare începută în 1961 va fi continuată cu mai mare amploare în 1962.

În încheiere, am vrea să facem o propunere a cărei realizare ar putea îmbunătăți esențial, după părerea noastră, munca privind elaborarea manualelor școlare în cadrul țărilor din lagărul socialist. Considerăm că ar fi folositor să se formeze o comisie compusă din cîte un reprezentat al editurilor de manuale școlare din fiecare țară socialistă. Această comisie ar avea ca sarcină să ridice problemele principale cu privire la rolul și structura manualelor școlare, probleme care rezultă din dezvoltarea continuă a învățămîntului nostru socialist, și să le discute temeinic în fiecare țară. Cu ocazia unor vizite la editurile de manuale școlare de peste hotare, am constatat, în repetate rînduri, că una din problemele principale ale alcătuirii manualelor școlare este aceea referitoare la felul în care pot fi alcătuite în mod corespunzător manualele școlare ca să contribuie la educarea ideologico-politică a elevilor sau problema referitoare la modul în care pot sprijini manualele legătura dintre învățămînt și viață etc. Poate ar fi posibil ca în cadrul unor consfătuiri periodice, eventual o dată pe an, membrii acestei comisii să analizeze problemele principale ale alcătuirii manualelor școlare și apoi comisia să stabilească concret cum trebuie să se procedeze în fiecare țară pentru rezolvarea problemei respective. O altă sarcină importantă a acestei comisii internaționale ar putea consta într-o coordonare mai bună a muncii editoriale în țările socialiste. În acest domeniu, o atenție deosebită ar trebui să fie dată următoarelor probleme: crearea de condiții necesare pentru o informare reciprocă rapidă și operativă; transmiterea edituriilor prietene, sub forma de manuscris, a unor publicații care ar fi indicate, după părerea unei edituri, spre a fi traduse în alte limbi, pentru ca să se asigure o apariție mai

rapidă a unor opere pedagogice și metodice importante ș.a. Fără îndoială că prin activitatea acestei comisii internaționale ar putea fi rezolvate mai ușor și multe alte probleme ale colaborării dintre edituri (aprecierea reciprocă a unor manuscrise sau părți din manuscrise, schimb de publicații și de material didactic ilustrativ etc.). În cazul prezentei propuneri este vorba de idei în primă formă, care desigur mai au nevoie de completări și precizări. Sîntem însă convinși că o asemenea comisie, dacă ar lua ființă și ar lucra sistematic și continuu, ar exercita o influență din ce în ce mai mare asupra colaborării dintre editurile din țările socialiste, în vederea elaborării unor manuale școlare, care să corespundă nivelului actual de dezvoltare a științei și tehnicii, precum și sarcinilor ridicate de construirea socialismului și comunismului în fiecare țară.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

MANUALUL DE „ISTORIA PATRIEI" PENTRU CLASA A IV-A

Manualele şcolare constituie unul dintre mijloacele de bază prin care se realizează educaţia comunistă a tineretului din patria noastră. Manualele reflectă conţinutul programelor de învăţămînt care precizează volumul şi sfera reprezentărilor şi noţiunilor care se transmit elevilor fiecărei clase. In acest fel ele orientează activitatea cadrelor didactice în selectarea şi prelucrarea ideilor de bază specifice principalelor ramuri ale culturii, ştiinţei şi tehnicii, pentru a se putea realiza caracterul ştiinţific al disciplinelor şcolare în mod sistematic, accesibil şi interesant pentru elevi. In acelaşi timp, manualele reprezintă o sursă principală a cunoştinţelor pe care elevii trebuie să le dobîndească, să le aprofundeze şi să le consolideze prin muncă independentă în vederea însuşirii lor în mod conştient şi temeinic.

Prin conţinutul şi forma lor, manualele trebuie să ajute pe elevi să cunoască şi să folosească legile de bază ale dezvoltării naturii şi societăţii, să contribuie la educarea conştiinţei lor socialiste şi la formarea deprinderilor de muncă intelectuală.

Urmînd linia trasată de partid, Ministerul Învăţămîntului şi Editura de stat didactică şi pedagogică acordă o grijă deosebită revizuirii şi îmbunătăţirii continuie a conţinutului şi formei de prezentare a manualelor, pentru ca ele să oglindească cerinţele mereu crescînde ale vieţii noi din patria noastră.

In acest scop, de la an la an, în manualele şcolare se introduc elemente noi, se înlătură unele date depăşite de nivelul de dezvoltare al ştiinţei şi al societăţii. De asemenea, trecerea treptată la învăţămîntul general de 8 ani implică cerinţe noi faţă de conţinutul ştiinţific şi ideologic, care trebuie realizat cu rigurozitate, faţă de volumul de cunoştinţe, care trebuie mai bine proporţionat pe clase, potrivit particularităţilor de vîrstă ale elevilor şi în funcţie de perspectiva de dezvoltare a şcolii. Revizuirea manualelor în lumina acestor cerinţe are drept urmare îmbunătăţirea nivelului lor ideologic, ştiinţific şi pedagogic.

Intre manualele şcolare care contribuie la educaţia comunistă a tineretului şcolar, cele de istorie ocupă un loc important. Conţinutul de idei al acestor manuale este uneori destul de dificil de înţeles de către elevii din clasele mici, deoarece istoria se referă, în cea mai mare măsură, la evenimente îndepărtate în timp şi spaţiu de viaţa lor. Cu toate acestea, manualele de istorie sînt foarte necesare în realizarea sarcinilor educaţiei comuniste a şcolarilor, întrucît cunoaşterea trecutului îi ajută să înţeleagă mai bine realizările prezentului, să-şi formeze convingeri mobilizatoare pentru o participare activă la construirea vieţii noi din patria noastră.

Predarea istoriei ca obiect de învăţămînt începe în clasa a IV-a. Realizarea

unui manual corespunzător nivelului de înțelegere al elevilor din această clasă a fost una din sarcinile de bază pentru a se asigura premisele înțelegerii cunoștințelor de istorie de către elevii mici și pentru a le trezi, în același timp, dragostea și interesul pentru studierea trecutului și prezentului patriei.

Actualul manual de „Istoria Patriei" pentru clasa a IV-a reprezintă un progres evident față de cele care au fost editate cu ani în urmă. Atît din punct de vedere al conținutului, cît și mai ales din punctul de vedere al formei de prezentare, el continuă să rămînă ca una din cele mai reușite realizări pe linia manualelor pentru clasele mici.

Ca să poată contribui la educația comunistă a elevilor, orice manual, oricît de elementar, trebuie să asigure, în primul rînd, *caracterul științific al temelor tratate*. În această privință, V. I. Lenin arată că sarcina manualelor este să dea celor cărora li se adresează o orientare precisă în înțelegerea fenomenelor studiate și totodată să le deschidă perspectiva adîncirii în continuare a cunoștințelor specifice disciplinei respective. Ca atare, manualul de istorie a patriei trebuie să-i ajute pe elevi să-și însușească un sistem de cunoștințe care să reflecte adevărul istoric și, totodată, să-i familiarizeze treptat cu interpretarea fenomenelor istorice în spiritul ideologiei comuniste, să pună astfel bazele unei orientări materialist-dialectice a studierii istoriei în anii următori.

Analizînd conținutul manualului actual de „Istoria Patriei", reiese că autorii au reușit, în bună măsură, să realizeze caracterul științific al cunoștințelor elementare de istorie care se predau în clasa a IV-a. În conținutul fiecărei lecții se respectă adevărul istoric, iar fenomenele sînt interpretate în spiritul ideologiei marxist-leniniste, la un nivel accesibil elevilor mici. Cele mai multe teme ajută pe elevi să adîncească conținutul reprezentărilor și al noțiunilor de istorie cu care ei s-au familiarizat în anii precedenți, ca de exemplu noțiunile: muncă, exploatați și exploatatori, luptă de clasă, rolul maselor și al personalității în istorie, principalele realizări ale regimului nostru democrat-popular etc.

Manualul cuprinde un sistem de cunoștințe despre cele mai însemnate întîmplări din istoria patriei prezentînd într-o formă succintă cîteva din trăsăturile caracteristice fiecărei orînduiri sociale. El dă o privire de ansamblu asupra desfășurării principalelor evenimente din istoria poporului nostru. Cu ajutorul lui, reprezentările și noțiunile de istorie pe care elevii și le-au format în anii precedenți se completează cu elemente noi, care ușurează sistematizarea cunoștințelor și înțelegerea legăturilor în succesiunea faptelor istorice. În acest fel, manualul pregătește pe elevi pentru înțelegerea cunoștințelor de istorie din clasele următoare, familiarizîndu-i cu interpretarea științifică a fenomenelor istorice.

Preocuparea autorilor de a familiariza pe elevi cu interpretarea materialist-dialectică a istoriei se reflectă, în primul rînd, în străduința de a da prioritate vieții economice, modului în care oamenii își procură cele necesare traiului, în prezentarea faptelor istorice. Încă din anii precedenți elevii au început să înțeleagă rolul muncii în viața socială. În clasa a IV-a, prin cursul de istorie, ei încep să studieze în mod sistematic rolul uneltelor și al evoluției lor de-a lungul veacurilor. Începînd cu primele lecții din manual, elevii află că din timpuri străvechi oamenii și-au creat unelte rudimentare din piatră cu care lucrau foarte greu. În lecțiile următoare, se arată, în mod concret, cum perfecționarea uneltelor obținute prin prelucrarea metalelor a dus la dezvoltarea agriculturii, a meșteșugurilor și a comerțului, la apariția orașelor și la instaurarea unor relații noi între oameni.

Urmărind dezvoltarea acestei idei, în lecțiile ulterioare se arată că datorită perfecționării continue a uneltelor și a experienței de muncă a oamenilor s-au înființat și dezvoltat atelierele și apoi fabricile și uzinele — fapt ce a dus la stabilirea unor relații noi între oameni și la o nouă orînduire socială. De asemenea, în ultimele lecții, în care se tratează viața nouă din patria noastră, autorii arată cum avîntul continuu pe care-l ia industria în urma naționalizării și agricultura prin încheierea colectivizării, duce la înflorirea satelor și orașelor noastre, la asigurarea unui trai fericit al poporului.

Dacă, în general, manualul reușește să scoată în evidență rolul vieții economice în procesul de dezvoltare a societății, întîlnim și cazuri cînd autorii nu au fost suficient de consecvenți pe această linie. Cu toate că în prima parte a manualului este vorba de fenomene istorice mai îndepărtate de experiența de viață a copiilor, autorii au reușit, totuși să redea mai explicit rolul factorului economic în dezvoltarea societății. În partea a II-a a manualului, începînd cu apariția și dezvoltarea relațiilor capitaliste la noi în țară, această idee este realizată mai schematic și mai imprecis. De pildă, fraza următoare: „Mai ales de cînd țărilor române li se dăduse o *oarecare libertate a comerțului...*" (sublinierea noastră) de la p. 87 prin care se argumentează, apoi, în lecțiile următoare, p. 93, începuturile dezvoltării relațiilor capitaliste în țara noastră, — nu poate ajuta prea mult pe elevi să-și reprezinte conținutul și urmările acestui fapt. Atunci cînd se vorbește despre caracterul limitat al școlii burgheze, se pune accent, în primul rînd, pe lipsa școlilor, a cadrelor și a manualelor și se insistă mai puțin asupra mizeriei și a sărăciei în care trăiau masele (lipsa de hrană, de îmbrăcăminte etc. — care făceau practic imposibilă frecventarea școlilor pentru marea masă de copii ai muncitorilor și țăranilor — p. 108).

Concomitent cu prezentarea situației economice caracteristice fiecărei orînduiri sociale, autorii se străduiesc ca analiza evenimentelor istorice din orînduirile social-economice bazate pe clase antagoniste să se realizeze în lumina luptei de clasă ca motor al dezvoltării societății. În acest sens, autorii încearcă să redea în mod evolutiv unele elemente specifice relațiilor sociale din cadrul diferitelor orînduiri sociale, începînd din comuna primitivă și pînă la instaurarea orînduirii socialiste. Prin aceasta, manualul urmărește să adîncească conținutul noțiunilor de exploatați și exploatatori cu care elevii erau familiarizați din anii precedenți, prin delimitarea diferitelor forme de exploatare: sclavagistă, feudală și capitalistă. Cu acest prilej se conturează mai bine conținutul unor noțiuni de istorie ca: proprietar de sclavi, sclavi, feudali, iobagi, capitaliști, proletari etc., care sînt delimitate pe baza cîtorva note ce pot fi accesibile elevilor din această clasă. Astfel, în lecția a 2-a, p. 8, se arată că: „sclavii erau oameni care își pierduseră libertatea", „nu aveau nici un fel de avere" și „erau obligați să muncească pentru cei bogați". „Stăpînii lor îi puneau la munci foarte grele și puteau chiar să-i omoare fără să dea socoteală nimănui". În lecția a 7-a — p. 24 — se spune: „Iobagii aveau în folosință o bucățică de pămînt pentru care ei trebuiau să dea feudalului o parte din recolta strînsă de pe micile lor ogoare. Iobagii nu erau liberi, nu aveau voie să se mute de pe o moșie pe alta". La pagina 94 — lecția a 29-a — se arată că „proletarii erau exploatați de către burghezie; ei munceau în fabrici și în ateliere și primeau pentru munca depusă un salariu atît de mic, încît adesea nu aveau nici din ce trăi". Precizarea cîtorva elemente caracteristice care pot fi ușor reținute de elevii clasei a IV-a se

face și la celelalte categorii istorice. Meritorie este și preocuparea autorilor de a prezenta în mod gradat diferitele forme de exploatare din cadrul orînduirilor feudală și capitalistă. De pildă, în lecția a 7-a — p. 24 — se arată în cîteva cuvinte în ce consta modul de exploatare al iobagului; în lecția a 10-a — p. 30 — sfera acestei noțiuni se lărgește, prin completarea cu date despre datoria iobagilor de a munci pe moșiile domnilor și ale mînăstirilor; apoi în lecțiile 24 — p. 75 — și 26 — p. 83 — se adaugă încă un element în plus, creșterea birurilor, iar la lecția 27 — p. 87 — se arată un alt mijloc de exploatare feudală — sporirea zilelor de clacă pe moșiile boierilor.

Prin descrierea principalelor forme ale luptei de clasă strîns legate de specificul formelor de exploatare (răscoale, greve, revoluții) manualul ajută pe elevi să sesizeze cauzele înfrîngerii temporare a poporului în diferite etape istorice și să înțeleagă importanța acestor lupte pentru progresul societății. Astfel, din relatarea răscoalelor de sub conducerea lui Horia, Cloșca și Crișan, a răscoalei populare de sub conducerea lui Tudor Vladimirescu, a manifestațiilor și grevelor muncitorilor din timpul regimului burghezo-moșieresc etc. elevii pot desprinde cu ușurință că masele asuprite au reușit numai prin lupte să smulgă unele drepturi de la asupritori și că, treptat, prăpastia dintre asupriți și asupritori s-a adîncit mai mult. Aceștia de teamă au fost nevoiți să facă unele promisiuni și să satisfacă unele cereri ale oamenilor muncii, dar în același timp și-au întărit armata, au folosit legiuirile și pedepsele cele mai crunte pentru a înfrigori pe răsculați. Totodată, modul de prezentare a diferitelor forme ale luptei de clasă conduce pe elevi la ideea că numai uniți, și bine organizați, cei exploatați pot obține victoria în luptele duse contra exploatatorilor.

Această grijă de a explica în mod just și la nivelul de înțelegere al elevilor cauzele fenomenelor istorice se reflectă în tratarea celor mai multe bucăți din manual. Ea se desprinde atît din lecțiile în care se relatează luptele duse de poporul nostru contra asupritorilor din interiorul țării, cît și din cele care descriu luptele purtate de poporul nostru contra cotropitorilor străini. De exemplu: victoria de la Rovine a oastei conduse de Mircea cel Bătrîn este explicată prin fixarea chibzuită a bătăliei, într-un loc mlăștinos, ales anume ca o oștire mică, dornică să-și apere patria și libertatea, să poată lupta cu una mare, cotropitoare și prin puternica dragoste de patrie a strămoșilor noștri al căror eroism este concretizat prin fragmentul din nemuritoarea poezie a lui M. Eminescu — Scrisoarea a III-a (p. 33 și 34 din manual). Prăbușirea măreților planuri ale lui Mihai Viteazul este explicată prin faptul că „nu s-a sprijinit întotdeauna pe popor" (p. 73), iar înfrîngerea răscoalei din 1907 este explicată prin faptul că „țăranii nu au fost bine organizați și înarmați, iar muncitorii, care deși le-au venit în multe locuri în ajutor, nu erau pe atunci nici ei destul de bine organizați ca să le conducă lupta". În acest fel, concluzia desprinsă de elevi din manual, că cei exploatați numai uniți în luptă pot birui pe asupritori este logică și-i ajută să înțeleagă mai bine evenimentele următoare și necesitatea închegării alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare. În lecția „Țara noastră după 23 August 1944", întărirea alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare este explicată prin ajutorul pe care muncitorii l-au dat țăranilor pentru înfăptuirea reformei agrare. Acest mod de abordare a problemelor pune pe elevi să gîndească asupra cunoștințelor învățate, să stabilească legături între ele. Înțelegerea legăturilor cauzale dintre faptele isto-

rice constituie temelia convingerilor comuniste ale elevilor și contribuie la educarea lor în spiritul patriotismului socialist.

Totuși, din dorința de a nu încărca volumul fiecărei lecții, autorii nu au folosit întotdeauna exemplele care să ilustreze unele note specifice principalelor noțiuni de istorie. Deoarece aceste note nu se desprind din conținutul reprezentărilor, ci sînt redate prin afirmații cu caracter mai general, elevii întîmpină dificultăți în delimitarea fiecărei noțiuni. De exemplu, în unele lecții care tratează orînduirile sclavagistă și feudală nu se oglindește suficient de plastic viața de suferință, de asuprire a poporului, pentru ca elevii să-și poată forma reprezentări concrete despre caracteristicile fiecărui mod de exploatare. Astfel, în lecțiile a 2-a (p. 8—9) și a 7-a (la p. 24) nu apare suficient de clar pentru elevi deosebirea între viața sclavului și a iobagului. Formulările cu caracter de generalitate din aceste lecții duc pe elevi la însușirea unor vorbe abstracte, fără conținut, ca acestea: „ei (n. n. stăpînii) puneau pe sclavi la munci foarte grele" — p. 7; „totuși situația lor (n. n. a iobagilor) era mai bună decît a sclavilor". Asemenea formulări, „erau asupriți", „sărăceau", „o duceau din ce în ce mai greu" de la p. 6, 9, 25 etc., fără relatarea unor exemple concrete din care să reiasă aceste afirmații, schematizează uneori conținutul lecțiilor respective, frînează formarea reprezentărilor istorice prin care se asigură de fapt conținutul accesibil al noțiunilor de istorie.

În lecțiile despre orînduirea feudală, autorii mai folosesc unele categorii istorice al căror conținut se presupune cunoscut de elevi, de exemplu: țăran liber (p. 41, 52) care este prezentat prin contrast cu iobagul. Explicația dată acestei noțiuni la p. 31 — „țărani liberi, adică țărani care nu erau iobagi", nu ajută prea mult pe elevi să-și formeze reprezentări clare despre această categorie, mai ales că în lecțiile precedente (p. 41) drepturile iobagului nu sînt concretizate, ci sînt doar prezentate succint. Diferențierea dintre țăranul liber și iobag era necesară cu atît mai mult, cu cît se insistă asupra rolului jucat de țărănimea liberă în armata lui Ștefan cel Mare, p. 52. De asemenea lecțiile care urmăresc să redea felul de viață din orînduirea capitalistă nu reușesc întotdeauna să contureze reprezentările elevilor despre această etapă istorică.

Lecțiile care tratează despre mișcarea muncitorească conțin și unele impreciziuni, mai ales în privința modului de organizare a muncitorilor. La p. 116 se arată că muncitorii și-au creat în 1893 un partid al lor: P.S.D.M.R., dar eliminînd, din noua ediție, explicația că acest partid și-a încetat activitatea în preajma anului 1900 din cauza unor elemente trădătoare care se aflau în conducerea lui, elevii nu mai pot înțelege cauzele încetării activității P.S.D.M.R. În acest caz, cadrele didactice au sarcina de a suplini lipsurile manualului și de a face completările care-i ajută pe elevi să-și explice cauzal unul dintre evenimentele istorice cele mai importante și mai apropiate de zilele noastre.

Asemenea impreciziuni care pot crea unele confuzii în mintea elevilor se mai găsesc și în alte lecții. Notele caracteristice ale diferitelor noțiuni ar fi mai ușor sesizate de elevi, dacă manualul ar prezenta unele exemple concrete, simple, din care să reiasă, de pildă, felul de viață al sclavilor, al iobagilor și al proletarilor (așa cum sînt bucățile din manualele de citire care redau viața muncitorilor din orînduirea socialistă). Din exemple plastice, elevii ar putea desprinde mai bine faptul că fiecare orînduire so-

cială a prezentat o etapă superioară față de cea precedentă și ar spori totodată și caracterul emoțional al lecțiilor respective.

In mod reușit manualul de istorie scoate în evidență ideea că istoria patriei noastre este făurită de popor și nu de o mînă de conducători, fără a omite însă nici rolul personalităților. Această orientare o dau, în primul rînd, titlurile și subtitlurile unor lecții care subliniază rolul maselor, de exemplu: „Moldovenii conduși de Ștefan cel Mare se apără împotriva turcilor și a tătarilor"; „Lupta poporului sub conducerea lui Vlad Țepeș, împotriva turcilor"; „Răscoala țăranilor din Transilvania sub conducerea lui Gh. Doja"; „Luptele eroice ale ceferiștilor și petroliștilor din anul 1933" etc. In conținutul textelor, autorii au reușit să precizeze raporturile care existau între mase și personalitățile care le-au condus. Cele mai multe fapte istorice sînt explicate just în lumina acestor raporturi, iar personalitățile istorice sînt apreciate în măsura în care au reușit să devină exponenții intereselor maselor, ale poporului. Astfel, este prezentată figura lui Mihai Viteazul, în faptele căruia „poporul a văzut întruchiparea năzuințelor sale de libertate și unire" (p. 72—73), cu scăderile și calitățile lui; a celorlalți conducători — Ștefan cel Mare, Dimitrie Cantemir, Gheorghe Doja, Tudor Vladimirescu, Nicolae Bălcescu etc., și a altor eroi care și-au sacrificat viața pentru binele patriei.

Din partea a doua a manualului, elevii pot desprinde cu ușurință faptul că masele populare au devenit mai puternice cînd au avut în fruntea lor partidul comunist, care le-a învățat să-și organizeze lupta contra exploatatorilor. Această idee se adîncește în mod treptat prin lecțiile în care este prezentată eliberarea țării noastre de sub jugul fascist la 23 August 1944 și apoi prin relatarea cuceririlor obținute de masele muncitoare în opera de construire a socialismului.

Cu toate că este destul de dificil de a prezenta elevilor din această clasă modul în care se oglindește viața economică în fenomenele de cultură, autorii au presărat totuși în mod just, în unele locuri, aspecte ale vieții culturale din diferite perioade istorice (din timpul lui Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Dimitrie Cantemir și mai ales în lecțiile care se referă la realizările din zilele noastre). Eliminarea din ultima ediție a tuturor datelor despre dezvoltarea culturii din orînduirea capitalistă împiedică pe elevi să-și formeze reprezentări mai complete despre etapa respectivă și totodată este în contradicție cu modul de prezentare a celorlalte orînduiri sociale (orînduirea feudală și cea socialistă) unde sînt indicate unele aspecte culturale. Pe de altă parte, omiterea acestor date, frînează înțelegerea ideii de dezvoltare a societății și sub aspectul cultural, ca și înțelegerea ideii că mărețele realizări ale culturii sînt tot opera poporului, că marile talente au pornit din sînul poporului și au fost puse în slujba poporului. Acest mod de prezentare a problemelor ar fi avut și un puternic efect educativ, contribuind totodată la dezvoltarea sentimentelor patriotice ale elevilor.

Concomitent cu respectarea principiilor generale în prezentarea evenimentelor istorice, autorii au avut în vedere și principiile specifice istoriei patriei noastre. Astfel, din modul de prezentare a conținutului temelor: „Cucerirea Daciei de către romani", „Migrațiunea popoarelor", „Formarea poporului romîn", „Intemeierea voevodatului Transilvaniei" și altele, elevii pot desprinde ideea continuității poporului romîn pe teritoriul patriei noastre. Pentru întărirea acestei idei poate că ar fi fost bine ca în loc de propoziția: „Dar cea mai mare parte a populației a rămas în Dacia" să se fi preci-

zat că „majoritatea populației a rămas în Dacia".

De asemenea, într-un șir de lecții: „Moldova în timpul lui Alexandru cel bun", „Transilvania în timpul lui Iancu de Hunedoara", „Moldova în timpul lui Ștefan cel Mare", „Țara Românească și Moldova în veacul al XVII-lea", „Moldova în timpul lui Dimitrie Cantemir", „Unirea Moldovei cu Țara Românească", „Războiul pentru independență" și în altele, elevii pot sesiza legăturile de prietenie pe care poporul nostru pașnic le-a stabilit cu vecinii săi, și mai ales cu poporul rus, ca și rolul pe care l-a jucat poporul nostru în stăvilirea expansiunii cotropitorilor feudali turci.

În partea a II-a a manualului, din conținutul lecțiilor care tratează despre mișcările muncitorești și despre lupta pentru construirea socialismului în patria noastră, elevii sînt ajutați să înțeleagă semnificația internaționalismului proletar și, mai ales, importanța legăturilor de prietenie dintre poporul nostru și popoarele sovietice — pentru opera de construire a socialismului și pentru apărarea păcii.

Aceeași grijă au acordat autorii manualului și ideii de înfrățire în luptă a muncitorilor și țăranilor români cu cei de alte naționalități. Ea este ilustrată în relatarea răscoalelor și mișcărilor muncitorești care au avut loc pe teritoriul patriei noastre în regimurile trecute. S-a omis, însă, în ultima parte a manualului, să se sublinieze și ideea înfrățirii în muncă, efortul unit al oamenilor muncii de pe tot cuprinsul patriei, indiferent de naționalitatea cărcia aparțin, în lupta pentru construirea socialismului la noi în țară. Această idee, lăsată în seama manualului de citire, nu trebuie să lipsească nici din manualul de istorie, care are sarcina educării patriotice a elevilor, a cultivării sentimentelor de respect și dragoste între poporul român și minoritățile naționale care trăiesc pe teritoriul patriei noastre și care muncesc umăr la umăr pentru înflorirea patriei.

Din cele relatate pînă aici rezultă că actualul manual de istoria patriei nu se reduce la o simplă înșiruire de fapte și de date istorice luate la întîmplare, ci este structurat pe baza unor jaloane științifice, care reprezintă elemente esențiale ale materialismului istoric într-o formă accesibilă elevilor mici. De aceea, conținutul ideilor cuprinse în acest manual are și un puternic efect educativ. El nu face apel la o memorare mecanică a faptelor istorice, ci pune pe elevi să gîndească, să înțeleagă și să trăiască sentimentele ce au însuflețit poporul nostru în trecut și astăzi și le cere să ia atitudine față de unele fapte relatate. Grija autorilor de a sublinia abnegația și eroismul poporului — de-a lungul istoriei — în lupta pentru libertate, pentru apărarea și înfrumusețarea patriei, în prezentarea celor mai multe teme, contribuie la asigurarea caracterului emoțional al lecțiilor de istorie și face pe elevi să îndrăgească acest studiu.

În acest fel *manualul reușește să concretizeze principalele cerințe ale programei* de istorie. În el tematica programei este defalcată pe ore și lecții. Marea majoritate a lecțiilor din manual urmăresc îndeaproape tematica indicată de programă și caută să o realizeze cît mai complet și mai accesibil. Începînd, însă, de la tema „Dezvoltarea României după dobîndirea independenței" manualul nu mai concordă întru totul cu programa.

Autorii adoptă o altă sistematizare a problemelor indicate în tematica programei, cu scopul de a scoate mai bine în evidență firul logic al evenimentelor istorice din patria noastră, în etapa respectivă. Totodată, prin modul de prezentare a problemelor se reduce și numărul de ore afectat de programă pentru diferite teme, uneori, prin tratarea temei într-o singură oră în loc de două, așa cum prevede programa. De pildă la tema

„Al doilea război mondial" se realizează economie de timp, care poate fi folosit cu succes pentru lecțiile de recapitulare, fără a prejudicia cu nimic înțelegerea principalelor fapte istorice de către elevi. Alte ori, însă, prin reducerea timpului și a conținutului temelor indicate în programă, manualul tratează prea general sau prea sumar probleme importante și chiar omite unele cerințe ale programei. De pildă, în tratarea temei „Dezvoltarea Romîniei după dobîndirea independenței", într-o singură lecție și nu în două așa cum indică programa, se face abstracție de problemele vieții culturale din acel timp și acest lucru, după cum s-a mai relatat, dăunează formării unor reprezentări mai complete ale elevilor despre etapa istorică respectivă.

Cu toate că este meritorie intenția autorilor de a veni în ajutorul cadrelor didactice în planificarea și desfășurarea lecțiilor recapitulative prevăzute de programă prin indicarea unor întrebări recapitulative, totuși ei nu au fost consecvenți pe această linie, întrucît manualul nu cuprinde decît 3 lecții de acest gen (lecția a 13-a, a 32-a și a 52-a), în timp ce programa recomandă 6 ore. Din această cauză, întrebările pentru cele 3 lecții de recapitulare se referă la un cerc prea larg de probleme pentru fiecare, fapt ce obosește mult pe elevi în pregătirea lor. Totodată, structura lecțiilor pe asemenea întrebări nu permite cadrelor didactice ca să orienteze discuțiile pe linia desprinderii unor concluzii cu caracter de sinteză sau de sistematizare. De aceea, prin întrebările din manual se poate realiza mai mult o fixare și o verificare a cunoștințelor, dar ele ajută mai puțin pe elevi să se familiarizeze cu o integrare treptată a cunoștințelor izolate în sisteme. Considerăm că o îmbogățire, resistematizare și reformulare a întrebărilor de sinteză, în conformitate cu cerințele programei, prin repartizarea lor înaintea unor teme care marchează etape importante în trecerea de la o orînduire socială la alta, ar fi mult mai eficientă pentru activitatea profesorilor și a elevilor. De pildă, se mai pot adăuga întrebări pentru încă două lecții de acest gen după lecțiile 23 și 38.

De asemenea, considerăm că unele teme ca „Răscoala de la Bobîlna", „Răscoala poporului sub conducerea lui Tudor Vladimirescu" ar fi putut fi tratate într-o singură lecție, creîndu-se astfel posibilitatea măririi numărului de lecții recapitulative. În acest fel, adîncirea și fixarea cunoștințelor despre fiecare orînduire socială s-ar putea realiza cu mai mult succes.

Familiarizarea treptată a elevilor cu analiza materialist-dialectică a fenomenelor istorice, cu sesizarea interdependenței dintre fenomenele istorice și a dezvoltării continue în viața socială este ușurată în parte și prin grija autorilor de a asigura *o unitate logică a întregului material* prin îmbinarea prezentării cronologice a faptelor cu explicarea lor cauzală. Din studierea edițiilor în care a apărut manualul, se desprinde preocuparea susținută a autorilor de a îmbunătăți conținutul lecțiilor pe această linie. Astfel, în ultima ediție se încearcă să se scoată mai mult în evidență cîteva probleme de bază, prin înlocuirea sau introducerea unor teme care să sublinieze mai mult rolul clasei muncitoare, cum ar fi, de pildă, tema „Lupta muncitorilor pentru libertatea poporului", iar caracterul reacționar al regimului trecut prin tema „Jefuirea bogățiilor țării și asuprirea poporului de către burghezie și moșierime".

De asemenea, se remarcă strădania permanentă a autorilor pentru aducerea manualului de istorie la zi, prin introducerea ultimilor realizări ale construirii socialismului în patria noastră — (încheierea colectivizării agriculturii), ca și prin înlocuirea unor titluri care nu reflectau conținutul. De exemplu, titlul

„Oamenii muncii din țara noastră construiesc socialismul" s-a înlocuit cu altul adecvat conținutului textului: „Proclamarea Republicii Populare Romîne. Partidul Muncitoresc Romîn, conducătorul poporului nostru". Aceste teme care tratează despre mărețele transformări revoluționare, despre viața care pulsează în jurul copiilor, contribuie la înțelegerea evenimentelor pe care ei le trăiesc și le dezvoltă dorința de a participa după puterile lor la construirea vieții noi. De aceea, conținutul acestor lecții, trebuie să fie mai cald și mai mobilizator și să nu schematizeze ceea ce copiii trăiesc și simt prin contactul cu realitățile vieții.

4. *Lecțiile* în general și mai ales în prima parte a manualului *sînt accesibile și destul de bine proporționate ca întindere.* După cum s-a desprins din paginile precedente, terminologia istorică se îmbogățește concomitent cu conținutul fiecărei teme. Tematica este structurată pe problemele cele mai importante ale istoriei patriei.

Cu toate că autorii au încercat să îmbunătățească manualul în fiecare an continuă totuși să se mențină și în ultima ediție o oarecare deosebire între redarea primei părți a cursului, pînă în 1859, care-i mult mai clară, și ultima parte, în care se mențin mai multe neclarități.

Tendința de reducere a volumului unor teme s-a făcut cîte odată în dauna înțelegerii conținutului de către elevi. După cum s-a mai arătat, temele care se referă la orînduirea capitalistă și la problemele construirii socialismului în patria noastră, deși sînt mai apropiate în timp de contemporaneitate, nu sînt prezentate întotdeauna la nivelul de accesibilitate al elevilor. Uneori, autorii au renunțat la explicarea unor probleme deosebit de importante pentru asigurarea unității logice a faptelor, fapt ce poate duce la anumite impreciziuni sau, chiar la confuzii în mintea elevilor. Asemenea impreciziuni se găsesc și în prima parte a textului, dar în mai mică măsură.

5. Cu toate că, de cele mai multe ori, autorii au căutat să facă accesibil elevilor sensul unor noțiuni de istorie pe care le-au introdus treptat în manual însoțite de explicații în context, ca de pildă: tratat de alianță, adică „o înțelegere scrisă" (p. 124); „au devenit întreprinderi socialiste, adică au ajuns o avuție a întregului popor", (p. 166) etc., din dorința de a reduce volumul textului au rămas totuși fără explicații o bună parte din termenii folosiți. Astfel, explicarea noțiunii de clacă și clăcași care exista în ediția precedentă a fost eliminată în ultima ediție, fapt care creează greutăți elevilor în înțelegerea acestei forme de exploatare despre care se amintește totuși de mai multe ori în text (vezi p. 89 și 98). Aceeași deficiență se observă și în privința înțelegerii altor noțiuni, de pildă: salariat agricol p. 102, camera deputaților (p. 111), sindicatele (p. 117), arendă (p. 120), orînduire socialistă (p. 129), regim democrat popular (p. 159) etc. Aceste noțiuni rămîn insuficient de clare elevilor datorită modului sumar în care sînt prezentate în noua ediție a manualului. Considerăm că aceste noțiuni trebuie să fie explicate în text, chiar dacă autorii întîmpină dificultăți în explicarea lor într-o formă accesibilă elevilor.

Pe aceeași linie a evitării confuziilor considerăm că este necesar ca manualul să precizeze și locul unor localități istorice ca Posada, Rovine etc., orientîndu-se după ultimele lucrări editate de Academia R.P.R., pentru a se evita tendința unor cadre didactice în familiarizarea arbitrară elevilor cu folosirea hărții istorice. De exemplu, sînt cadre didactice care fixează Posada pe Valea Prahovei, iar altele pe valea Argeșului. În clasele următoare, cei care au învățat să pla-

seze greșit localitatea respectivă vor fi derutați.

Limbajul și stilul folosit în redactarea manualului este în general accesibil elevilor din clasa a IV-a. Întrebuințarea citatelor și a expresiilor luate din vechile izvoare și documente ale istoriografiei noastre dezvoltă interesul elevilor pentru temele studiate. În multe texte sînt intercalate versuri din clasicii noștri și din folclor, care înlesnesc formarea reprezentărilor elevilor despre faptele ilustrate și stimulează, în același timp, participarea afectivă a lor în însușirea istoriei (lecțiile 7, 11, 18, 21, 23, 27, 33, 35, 43, 46, 48 etc.).

Totuși și în privința stilului manualul mai necesită unele îmbunătățiri, mai ales în ultima parte, unde textele sînt mai aride, mai sărace în citate și în descrieri (lecțiile 36, 39, 42, 47, 49, 50) și din această cauză ele nu contribuie din plin la dezvoltarea sentimentelor patriotice ale elevilor.

5. *Ca formă de prezentare actualul manual de istorie corespunde* în cea mai mare măsură *cerințelor didactice.*

Principalele fenomene istorice sînt bine structurate pe unități didactice și prezentate închegat, iar cele mai multe lecții de încheiere cuprind concluzii care decurg logic din conținutul textului.

Atît subtitlurile cît și întrebările de la sfîrșit ușurează, în mare măsură, prezentarea sistematică a materialului de către profesor și ușurează munca independentă a copiilor. De asemenea, întrebările care cer o motivare cauzală a faptelor descrise în text orientează gîndirea elevilor către sesizarea legăturilor de interdependență dintre fenomenele istorice. De pildă, întrebările: „De ce a luptat cu atîta vitejie poporul nostru în acest război (la tema Războiului pentru inpedendența Romîniei) — p. 113 — sau „Ce învățătură au tras muncitorii și țăranii din răscoala din 1907" — p. 122 — și altele de acest fel, cer de la elevi o concentrare a atenției asupra conținutului temei citate și duc la o înțelegere conștientă a faptelor descrise în manual. Considerăm însă că o bună parte dintre aceste întrebări se referă mai mult la partea enunțiativă sau descriptivă a faptelor și orientează mai puțin gîndirea elevilor către sesizarea cauzalității fenomenelor sau a desprinderii concluziilor de sinteză. De exemplu, la lecția a 8-a — p. 26 — despre „Întemeierea Țării Romînești", una din cele două întrebări, care cer în fond același lucru (a. „Cum s-a întemeiat Țara Românească" și b. „Povestiți lupta de la Posada") ar putea fi înlocuită cu o altă întrebare care să pună pe elevi să se gîndească la temă, de exemplu, de ce oștenii conduși de Basarab au reușit să înfrîngă oastea regilor unguri la Posada?, sau de ce victoria de la Posada a adus independența Țării Romînești?, deoarece, în text, elevii pot găsi răspuns la întrebare. Asemenea întrebări care se adresează și gîndirii, nu numai memoriei, și al căror răspuns se reflectă în conținutul lecției se pot pune și la alte lecții, (la lecțiile 9, 10 etc.). În același timp, este necesar, totuși, ca întrebările de la sfîrșitul lecției să-și găsească răspuns în context, pentru ca elevii să aibă o sursă pentru formularea lui; altfel răspunsul poate fi formal sau eronat. Întrucît din noua ediție s-au eliminat unele fragmente care erau în ediția precedentă, trebuie să se modifice și întrebările referitoare la textul respectiv, pentru ca elevii să poată formula răspunsul. De exemplu, la întrebarea „Cum conduce P.M.R. lupta poporului muncitor", p. 195, elevii nu pot formula un răspuns corect decît cu ajutorul persoanelor mai mari, deoarece în noul manual s-a eliminat partea care ilustra răspunsul.

Ca mod de prezentare grafică, acest manual respectă principalele cerințe de ordin pedagogic, igienic și estetic. Caracterul literelor, coloritul diferit al subtitlurilor, sublinierea denumirilor sau a

ideilor de bază prin îngroșarea literelor, hîrtia de bună calitate și copertele tari, dar mai ales introducerea imaginilor colorate și a hărților istorice măresc eficiența rolului instructiv-educativ al manualului respectiv.

Varietatea desenelor și a tablouri'or colorate care însoțesc fiecare lecție reușește în foarte mare măsură să plasticizeze faptele istorice descrise, să suplinească uneori conciziunea stilului care sărăcește de conținut unele reprezentări istorice și să sporească caracterul educativ al lecțiilor. Imbrăcămintea și expresia figurilor din cele mai multe imagini reușesc să redea, mult mai bine decît textul, culoarea locală și stările sufletești ale personajelor. Astfel, imaginile de la p. 88 — tabloul care ilustrează cruzimea boierilor în pedepsirea țăranilor nevinovați — de la p. 181 — Muncitorii minieri de la Lupeni în grevă — sau de la p. 119 — Țărani în iureșul răscoalei din 1907 — și altele, intuite cu atenție, nu numai că ajută pe elevi să-și reprezinte și să înțeleagă mai bine momente tragice din trecutul patriei noastre, dar, în același timp, influențează puternic participarea afectivă a elevilor la înțelegerea și la însușirea faptelor istorice. Insoțirea fiecărei teme cu imagini variate, oferă, elevilor posibilitatea să urmărească în același timp, prin contrast, felul de viață al oamenilor de azi, față de condițiile de viață ale strămoșilor și să îndrăgească mai mult pe conducătorii patriei și ai partidului, care muncesc neobosit pentru ca viața să fie din ce în ce mai frumoasă.

Pentru a veni în ajutorul elevilor, multe imagini sînt însoțite de explicații. Considerăm că ele trebuie să însoțească și alte imagini, cum e cea de la p. 93, care reproduce inexact pictura alegorică a lui Rosenthal — Romînia rupînd lanțurile — și care nu poate fi înțeleasă de elevi decît cu ajutorul explicațiilor. Totodată, explicațiile mai amănunțite, ca cele de la p. 25 și 62, orientează mai mult pe elevi la analiza tablourilor, contribuind la dezvoltarea spiritului lor de observare și la îndrumarea muncii independente. In cuprinsul manualului imaginile sînt plasate la locul potrivit, cu excepția celei de la p. 28, care trebuie mutată la p. 30, unde textul dă explicațiile necesare și a celei de la p. 77, imagini care însoțesc lecții referitoare la Țările Romîne în sec. al XVII-lea. Portretele de la pagina respectivă nu corespund epocii tratate în lecție, întrucît reprezintă figuri de boieri din secolul al XVIII-lea — din epoca fanariotă și nu din cea anterioară.

Cu toată străduința depusă de autorul ilustrațiilor de a reda prin desen culoarea locală specifică fenomenului ilustrat, la cîteva lecții imaginea este anacronică (de exemplu, la p. 6 îmbrăcămintea oamenilor primitivi este asemănătoare celei din zilele noastre. Alte ori, trăsăturile feții domnitorilor sînt redate diferit în aceeași lecție (de exemplu figura lui Dimitrie Cantemir de la p.p. 80—81), fapt ce poate împiedica pe elevi să-și fixeze figurile marilor personalități din istoria patriei. Nesatisfăcătoare sînt și ilustrațiile — portrete ale conducătorilor mișcării muncitorești — care au un caracter static — redînd numai trăsăturile feții. Imaginile ar fi prezentat o valoare instructiv-educativă sporită, dacă acești conducători erau înfățișați în activitate, în mijlocul muncitorilor pe care i-au condus, în focul luptelor.

Alături de desene, manualul conține și cîteva hărți, care prezintă o importanță deosebită pentru formarea deprinderii elevilor de a plasa corect evenimentele în spațiu și de a se familiariza cu înțelegerea procesului dialectic al desfășurării evenimentelor istorice. Dat fiind utilitatea lor, ar fi necesar ca la cele existente să se mai adauge încă 2—3 hărți, intercalate în cadrul diferitelor etape de dezvoltare a vieții economice și de luptă a poporului nostru.

Pentru a-i ajuta pe elevi în munca independentă, considerăm că ar fi indicat ca unele lecții să fie însoțite și de scheme, care, prin săgeți, să indice dinamica evenimentelor descrise în text. De asemenea, este necesar ca actualele hărți să se prezinte într-un format ceva mai mare decît cel existent (vezi harta economică din timpul domniei lui Mircea cel Bătrîn). Tot la această hartă trebuie să se revizuiască legenda, întrucît printre cerealele specifice diferitelor regiuni este desenat și porumbul care nu se cultiva în acel timp.

Deoarece cadrele didactice de la clasele mici acordă o atenție mai mică însușirii cronologice a datelor de către elevi, considerăm că introducerea unui tabel cu date cronologice la sfîrșitul manualului ar fi foarte utilă. Acest tabel care nu trebuie să depășească datele judicios plasate în manual pentru fiecare eveniment istoric, ar scoate mai bine în evidență, atît pentru profesor, cît și pentru elevi evenimentele istorice care trebuie bine reținute de elevii clasei a IV-a. Acest tabel ar putea fi alcătuit în modul următor:

Anul	Evenimentul istoric
101	Primul război al dacilor cu romanii
106	Transformarea Daciei în provincie romană
1330	Întemeierea Țării Românești
1359	Întemeierea Moldovei
1386—1418	Țara Românească în timpul lui Mircea cel Bătrîn
1394	Lupta cu turcii de la Rovine
1396	Lupta cu turcii de la Nicopole
1437	Răscoala de la Bobîlna
1459	Întemeierea orașului București
1457—1504	Moldova în timpul lui Ștefan cel Mare
1475	Lupta de la Vaslui
1476	Lupta împotriva turcilor la Războieni
1514	Răscoala țăranilor din Transilvania sub conducerea lui Gh. Doja
1593—1601	Țara Românească în timpul lui Mihai Viteazul
1595	Bătălia de la Călugăreni
1600	Mihai Viteazul unește cele trei țări românești într-un singur stat
1711	Lupta de la Stănilești. Începuturile domniilor fanariote
1784	Răscoala țăranilor sub conducerea lui Horia, Cloșca și Crișan
1821	Răscoala poporului sub conducerea lui Tudor Vladimirescu
1848	Anul revoluționar
1859—1866	România în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza. Unirea Moldovei cu Țara Românească
1864	Improprietărirea țăranilor.
1877	Războiul pentru independența României.
1893	Formarea Partidului Socialist-Democrat al Muncitorilor din România
1907	Răscoala țăranilor
1916—1918	Participarea României la primul război mondial
1917	Marea Revoluție Socialistă din Octombrie
1920	Greva generală
8 Mai 1921	Înființarea Partidului Comunist din România
16 Februarie 1933	Luptele muncitorilor ceferiști de la Grivița
1941	Germania hitleristă atacă Uniunea Sovietică
1941—1944	Participarea României la războiul criminal antisovietic
23 August 1944	Ziua eliberării țării noastre de sub robia fascistă
1944—1945	Participarea României la războiul antihitlerist

Anul	Evenimentul istoric
1945 — 6 martie	Instaurarea guvernului democratic
1948	Formarea Partidului Muncitoresc Romîn
11 iunie 1948	Actul naționalizării
1955	Congresul al II-lea al P.M.R.
1960	Congresul al III-lea al P.M.R.

In acest fel s-ar evita, pe de o parte, tendința de supraîncărcare a elevilor cu date prea numeroase, cît și minimalizarea preocupărilor pentru memorarea datelor istorice. Aceste date constituie jaloanele de bază pentru formarea reprezentărilor elevilor despre timpul istoric, îi ajută să plaseze corect evenimentele în timp și să stabilească legături logice între faptele petrecute în același timp sau care s-au succedat. Totodată, exercițiile de cronologie pregătesc treptat pe elevi pentru însușirea datelor istorice în clasele următoare.

Din analiza sumară a conținutului și a formei de prezentare a manualului de „Istoria patriei" pentru clasa a IV-a, reiese că el reprezintă un sprijin prețios în munca instructiv-educativă a cadrelor didactice și pentru activitatea independentă a elevilor. Lipsurile sesizate de noi nu necesită o restructurare completă a întregului manual. Observațiile noastre au scopul de a ajuta autorilor la îmbunătățirea ediției următoare și de a arăta cadrelor didactice care folosesc actualul manual unde trebuie să insiste în timpul predării, pentru evitarea confuziilor din mintea elevilor și pentru prezentarea cunoștințelor într-o formă mai caldă și mai convingătoare.

CORNELIA MARINESCU
ION MODORAN

MANUALELE DE LIMBA ROMÎNĂ PENTRU CLASELE I—IV
(Ediția 1962)

Preocuparea continuă pentru îmbunătățirea conținutului muncii instructiv-educative în școala de 8 ani se oglindește, în primul rînd, în exigențele crescînde față de programele și manualele școlare.

Calitatea manualelor condiționează în bună măsură calitatea muncii instructiv-educative din școală, deoarece orientează cadrele didactice asupra volumului de cunoștințe ce trebuie predate, constituie un ghid metodic, un exemplu de expunere sistematică și corectă și de exactitate științifică. Pentru elev, manualul este un izvor principal de cunoștințe, mijloc de aprofundare a acestora, de formare a priceperilor și deprinderilor de „a învăța".

Exigențele față de condițiile în care apar manualele școlare cresc tot mai mult. Caracterul de „mici enciclopedii" al manualelor de citire pentru clasele I—IV pune în fața autorilor probleme complexe. De exemplu, alegerea fiecărei lecturi potrivit cu puterea de înțelegere a copiilor, cu temele indicate de programă, proporția în care aceste teme sînt ilustrate, indicațiile metodice. Acestea sînt numai cîteva din problemele pe care le ridică elaborarea sau revizuirea manualelor de limba romînă pentru clasele I—IV.

In articolul de față, ne-am propus să venim în sprijinul autorilor manualelor de limba romînă pentru clasele I—IV, semnalînd unele aspecte de care trebuie să se țină seama în procesul elaborării unor noi manuale. Ne vom referi, în spe-

cial, la manualele pentru clasele a II-a și a III-a și, în mică măsură, la manualul de clasa a IV-a. Vom vorbi printre altele despre: structura manualelor și concordanța lor cu programa școlară; proporția în care sînt ilustrate diferitele teme indicate de programă; proporția dintre proză și poezie; măsura în care sînt folosite texte aparținînd clasicilor literaturii noastre și literaturii universale sau scriitorilor contemporani.

Structura manualelor pentru clasele I—IV prezintă unele particularități față de aceea a manualelor pentru clasele mai mari. Aceste particularități sînt determinate de însăși desfășurarea procesului de cunoaștere la vîrsta școlară mică. Caracterul de mici „enciclopedii" al manualelor de limba romînă pentru clasele mici corespunde necesității unei cunoașteri globale a realității sub toate aspectele ei și constituie punctul de plecare spre o cunoaștere din ce în ce mai diferențiată în clasele mai mari. De aceea, considerăm că structura actualelor manuale la care ne referim este în general bună. Socotim, de asemenea, just că lecțiile de compunere —la clasele I—II — sînt intercalate între textele de citire și că, în mare parte, conținutul lor este axat pe cunoștințele însușite la lecțiile de citire. De exemplu, la clasa I, după textele în legătură cu anotimpurile urmează compuneri după întrebări și ilustrații, în care copiii expun sistematic cunoștințele lor, ceea ce îi ajută să se ridice la unele generalizări. La clasa a III-a și a IV-a, cînd copiii au căpătat deja deprinderea de a se orienta mai bine în manual, iar compunerile sînt din ce în ce mai grele, acestea constituie, împreună cu gramatica, un capitol separat.

Cu privire la ponderea textelor cu conținut practic-științific (istorie, geografie, științe naturale), constatăm că în clasa I și a II-a numărul acestora este în proporție de circa 50%, față de textele cu conținut literar, acest procent descrescînd treptat și ajungînd la clasa a IV-a la circa 24%, ceea ce considerăm de asemenea că este just, avînd în vedere că din clasa a III-a începe studiul diferențiat pe obiecte (geografia la clasa a III-a, la care se adaugă în clasa a IV-a științele naturale și istoria). În felul acesta, copiii sînt pregătiți în mod treptat pentru studiul analitic al diferitelor aspecte ale realității, în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

Avînd în vedere că la baza elaborării manualelor stau programele școlare, în care se specifică sarcinile și conținutul fiecărui obiect de învățămînt, se impune o analiză a manualelor și din punctul de vedere al concordanței lor cu programele.

În general, concordanța între manualele de limba romînă (ediția 1962) și programă este realizată în sensul că, în mare, manualele ilustrează temele prevăzute de programă, după cum reiese și din tabelul de mai jos:

Tema	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Școala și familia	cca 19	peste 26%	peste 18%	peste 10%
Orașul și satul	„ 8	„ 15%	„ 19%	„ 14%
Patria (inclusiv lecțiile cu conținut istoric)	„ 11	cca 13%	„ 16%	45,3%
Bucățile cu conținut de științele naturii și geografie	51	peste 37%	„ 27%	16,5%
Alte probleme (prietenia între popoare, pacea, deprinderi morale etc.)	11	„ 9%	„ 19%	„ 14%

Constatăm că în primele clase, ponderea o au textele cu conținut practic-științific (de științele naturale și geografie), iar la clasa a IV-a, cele care urmăresc dezvoltarea sentimentului patriotic. Lucrul acesta este just, avînd în vedere că, la clasa a IV-a, pentru științe naturale, geografie și istorie există manuale separate (ca și la clasa a III-a pentru geografie), iar pe de altă parte, vîrsta elevilor permite ca educația lor patriotică să se aprofundeze, spre deosebire de clasele mici la care accentul trebuie să cadă pe formarea diferitelor deprinderi. Caracterul literar al acestor texte cu conținut patriotic contribuie la dezvoltarea sentimentelor elevilor.

În timp ce la lecțiile de istoria patriei (din cadrul obiectului istorie) se pun bazele sistemului de noțiuni despre istoria patriei, textele cu același conținut din manualul de limba romînă vin să completeze procesul instructiv-educativ.

De asemenea, considerăm just că, în clasele mici, respectiv în clasele I și a II-a procentul textelor din cadrul temei „Școala și familia" este mai mare decît al celor din tema „Orașul și satul", deoarece școala și familia sînt mai apropiate copiilor de această vîrstă. La clasele a III-a și a IV-a, procentul este invers, lucru de asemenea, just. Nu socotim însă just că, la clasa a II-a, numărul textelor privind problemele: prietenia între popoare, pacea, deprinderile morale etc. și la clasa a IV-a numărul temelor referitoare la tema „Patria" este mai mic.

La o analiză mai adîncă a fiecărei teme, se constată că nu toate cerințele programei își găsesc locul în măsura necesară în actualele manuale. De exemplu, o cerință puțin oglindită în aceste manuale este aceea a păstrării și îngrijirii sănătății (la clasa a II-a sînt numai două texte, iar la clasele a III-a și a IV-a nici unul).

Alte cerințe ale programei, puțin ilustrate în manuale, sînt cele privitoare la diferite profesii. În această privință nu există continuitate între manuale. În timp ce despre unele profesii nici nu se amintește, altele se repetă.

Referindu-ne la textele cu conținut istoric, există, de asemenea, neconcordanță între programă și manual. La clasa a III-a, programa cere ca în prima lecție să se dea cunoștințe despre viața strămoșilor noștri și despre formarea poporului romîn, iar în manual se vorbește despre bogățiile țării, despre vitejia dacilor și pregătirea lor în vederea luptelor de apărare a țării. Această lipsă nu este suplinită nici măcar prin întrebările și tema de la sfîrșitul textului, care ar putea orienta pe profesori și învățători să facă unele completări.

Privitor la anul revoluționar 1848, programa cere să se dea cunoștințe despre „N. Bălcescu, — Anul revoluționar 1848 în cele trei țări romîne" — ceea ce nu se realizează în întregime în manual (se vorbește numai despre Nicolae Bălcescu, fără să se amintească despre anul revoluționar în cele trei țări romîne).

Un alt exemplu de neconcordanță, îl constituie textul „Cuza-Vodă", introdus în manual în locul bucății „Moș Ion Roată și Unirea", prevăzută de programă.

O completare adusă de manual, programei, este introducerea lecției „Călugărenii", prelucrare după N. Bălcescu, programa omițînd lupta poporului romîn sub conducerea lui Mihai Viteazul.

Și în manualul de clasa a IV-a se întîlnesc unele neconcordanțe cu programa. La tema „Anotimpurile" lipsesc texte care să oglindească aspectele anotimpului vara.

Teme puțin sau de loc ilustrate în manualul de clasa a IV-a, deși programa le menționează, sînt și cele privitoare la marii învățători ai lumii muncitoare — Marx, Engels și Lenin — la armata noas-

tră populară, la lupta de eliberare dusă de oamenii muncii în țările capitaliste, la lupta pentru pace, la combaterea superstițiilor etc.

Alte probleme care atrag atenția în studierea manualelor de limba romînă (citire) la aceste clase sînt: 1) proporție în care sînt folosite operele clasicilor literaturii noastre și ale scriitorilor contemporani consacrați și 2) proporția între proză și poezie. (Se cunoaște importanța operelor clasicilor în însușirea limbii literare în școală, ca și importanța poeziilor pentru educație, în general, dar mai ales pentru educația estetică și pentru dezvoltarea memoriei elevilor). Studiind manualele mai sus menționate se constată următoarea situație:

Tema	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Texte — proză și poezie — aparținînd scriitorilor clasici (sau prelucrate).	10%	7%	10%	19%
Texte — proză și poezie — aparținînd scriitorilor contemporani (sau prelucrate).	10%	10%	31%	42%
Texte alcătuite de autorii manualelor.	80%	83%	59%	39%
Poezii	28%	23%	32%	29%
Proză	72%	77%	68%	71%

Procentele mai ridicate la clasa a IV-a se explică și prin aceea că în literatura noastră clasică și contemporană se găsesc mai multe opere accesibile copiilor de vîrstă mai mare (atît prin problematică, cît și prin volum, stil). Totuși, cu mai mult efort situația se poate îmbunătăți și la clasele mai mici, mai ales dacă se face mai mult apel la scriitorii clasici și contemporani din literatura universală. În orice caz, ponderea mare a textelor elaborate de autorii manualelor și de scriitorii contemporani, trebuie să se mențină la aceste clase, deoarece, pe de o parte, cunoașterea organizată începe cu mediul apropiat copiilor, cu realitățile trăite de ei, iar pe de altă parte, educația comunistă necesită legarea școlii de practica construirii socialismului în patria noastră.

În ceea ce privește proporția între proză și poezie, procentele ne arată că la 2—3 texte în proză revine o poezie, ceea ce socotim că este just, cu excepția clasei a II-a, unde scăderea procentului (la poezie) nu este justificată, mai ales în comparație cu clasa a III-a. La clasa a IV-a, numărul poeziilor ar putea fi mai ridicat, avînd în vedere că majoritatea textelor (cca. 80%) au conținut literar (apar o serie de obiecte de sine stătătoare) și elevii pot adînci analiza artistică a lor.

Cîteva observații cu privire la sistematizarea și conținutul unor texte din manualele analizate credem că pot fi de folos autorilor în munca de viitor.

Astfel, textele cu conținut istoric din manualul clasei a III-a sînt, în ediția actuală, bine sistematizate (în ordine cronologică), spre deosebire de ediția 1961 unde acest principiu era încălcat (după „Horia, Cloșca și Crișan" se trecea la „Cuza-Vodă" și apoi la „Tudor Vladi-

mirescu", iar „Răscoala din 1907" se preda după „Eftimie Croitoru", erou din războiul antifascist).

Nu putem vorbi de o sistematizare la fel de riguroasă în cadrul materialului de științele naturii. Analizînd manualele claselor I—III este destul de greu să se stabilească sistemul de cunoștințe din acest domeniu.

Constatăm că unele probleme se reiau de la o clasă la alta, dar aproape la același nivel. Dacă revenirea asupra cunoștințelor deja însușite este o necesitate, ea trebuie să servească însă scopului adîncirii și completării lor. De exemplu, la clasa a II-a, la tema „Anotimpurile" programa prevede: „fructe care se coc toamna, culesul lor". În manual, însă, la începutul anului, deci în anotimpul toamna, nu se dă decît o poezie „Toamna" de Demostene Botez, în care sînt enumerate principalele fructe. În schimb, însă, spre sfîrșitul manualului, deci în perioada de primăvară, se dau lecțiile: „Mărul și părul"„ „Prunul", „Flori tîrzii" și „La cules de vișine", unde nu este vorba numai de cunoașterea fructelor, ci și de cunoașterea fiecărui pom fructifer în parte (lucru pe care programa nu-l cere). La clasa a III-a, programa indică să se predea mărul, părul, nucul. Manualul tratează însă într-o singură bucată de citire opt pomi fructiferi („Fructe gustoase"), reluînd la același nivel și ceea ce s-a studiat în clasa a II-a.

Un alt exemplu îl constituie reluarea în manualul de clasa a II-a a cunoștințelor despre iepurele de cîmp, în timp ce programa prevede „iepurele de casă" — în cadrul temei mai largi „Animale domestice".

La clasa a III-a, la tema „pădurea", programa indică printre altele: „Animale din pădure: cerbul, rîsul și mistrețul, cocoșul de munte, fazanul, ciocănitoarea. Cum trăiesc. Foloasele pe care le aduc". Manualul însă nu tratează nimic din toate acestea.

Același lucru putem afirma și despre textul „Povestea legumelor". Plasat la începutul manualului, predarea se face toamna, iar conținutul textului se referă la dezvoltarea integrală a acestor plante, insistîndu-se asupra frunzelor, florilor (pe care copiii ar trebui să le vadă direct în natură, ceea ce nu se poate face decît primăvara).

O sistematizare mai bună există în manualul de clasa a III-a, cînd se trece la studiul unor grupe de plante ca: cereale, plante de nutreț, plante medicinale etc.

Sistematizarea cunoștințelor presupune o trecere treptată de la descrierea unor fenomene la evidențierea caracteristicilor comune unor grupe de fenomene din ce în ce mai cuprinzătoare, de la un grad mai mic de generalizare și abstractizare spre un grad mai înalt, care necesită o mai intensă activitate a gîndirii. Or, tocmai acest lucru nu se relevă în manualele claselor I—III, majoritatea textelor reducîndu-se la descrierea fenomenelor, fără o încercare de adîncire, de generalizare, de la o clasă la alta. De pildă, în clasa a II-a copiii cunosc cele mai răspîndite fructe; în clasa a III-a ar fi necesar să se lărgească cunoștințele lor despre fructe, adăugîndu-se și acele fructe care nu sînt comestibile, iar generalizarea realizîndu-se nu pe baza criteriului „comestibil", ci pe aceea a caracteristicii esențiale interne — de purtătoare a seminței. Lucrul acesta nu-l face manualul de clasa a III-a decît în treacăt, formal, în textul „Colțul naturii vii", unde se dă noțiunea de plantă. Același lucru se poate afirma și despre alte noțiuni, ca acelea de *zarzavat, pomi fructiferi, copaci care cresc în pădure, animale domestice și animale sălbatice* etc. A lăsa sarcina sistematizării cunoștințelor elevilor numai pe seama învățătorului înseamnă ca ea să se realizeze sporadic. Lipsa de sistematizare în procesul însușirii cunoștințelor de științele naturii duce la o îngrămădire de fapte

însușite mecanic, și nu contribuie la dezvoltarea gîndirii logice și la formarea noțiunilor științifice din acest domeniu.

Unele texte, cum este „Colțul naturii vii" (cl. a III-a), după cum am mai amintit, abundă în generalizări — fără însă ca acestea să aibă o suficientă bază concretă. În acest text, aproape fiecare frază este o generalizare, ceea ce nu ar fi rău dacă procesul s-ar baza pe generalizări parțiale anterioare. În primul rînd, aci se dă noțiunea de „plantă", amintindu-se elevilor doar plantele de cameră, florile, ceea ce îngustează sfera noțiunii (se exclud copacii, pomii fructiferi); se dau cunoștințe despre alcătuirea plantei și funcțiunile fiecărei părți (rădăcină, tulpină, frunze, flori, fruct, semințe); despre plante cultivate și plante sălbatice — legătura dintre ele, rolul omului în răspîndirea și cultivarea plantelor.

După cum se vede, acest text servește unei lecții de sinteză. Cum însă în clasele I—II elevii nu au căpătat suficiente elemente în acest sens, sinteza devine formală.

Referindu-ne la cunoștințele elevilor despre animale, constatăm aceeași lipsă de sistematizare. În plus, din manualul de clasa a III-a s-au scos toate textele despre animale (care figurau în ediția 1961) și care făceau unele generalizări pe baza mediului de viață. Credem că fondul de cunoștințe despre animale dobîndit în clasele I și a II-a nu poate constitui o bază pentru trecerea la studiul sistematic al zoologiei în clasa a IV-a.

Un alt aspect care trebuie să fie discutat cu privire la textele cu conținut practic-științific îl constituie forma narativă în care acestea sînt redate. Unele dintre ele abundă în așa măsură în elemente narative, încît își pierd caracterul de lecturi cu conținut științific și nu constituie un ghid pentru cadrele didactice și nici un ajutor pentru elevi. De exemplu „Căprița și clopoțelul" — poveste (manualul de clasa a II-a) trebuie să constituie baza pentru cunoașterea științifică a animalului domestic: capra. Din cauza caracterului ei de legendă, lectura nu poate fi folosită cu succes în acest scop. Același lucru se poate afirma și despre „Vulpea și ariciul" (cl. I), despre „Povestea legumelor" (cl. a II-a) etc.

În general, toate textele cu conținut practic-științific au caracter narativ, însă, în majoritatea lor, elementele narative pot fi ușor desprinse de conținutul științific. Dacă acest caracter este justificat la clasele I și a II-a, credem că el nu trebuie extins asupra tuturor textelor de la clasa a III-a, ci, avînd în vedere că în clasa a IV-a elevii vor trece la studiul unor texte destul de rigide — în cadrul manualelor pe obiecte —, credem că este necesar ca elevii să fie adaptați în mod treptat, în acest sens, încă din clasa a III-a. Oricum, cadrele care predau trebuie să stabilească just caracterul acestor lecții, nu în funcție de forma lor, ci de conținutul de idei, pentru a evita greșeala de a trece cu ușurință peste conținutul științific și de a accentua aspectele narative, tendință specifică elevilor din primele clase. Deoarece aceste elemente narative sînt atît de puțin diferențiate de la un text la altul încît îi dau textului un caracter formal și nici măcar nu-și îndeplinesc rolul de a face lectura atractivă, credem că, de la caz la caz, se poate renunța la această formă.

De un mare ajutor în orientarea cadrelor didactice cu privire la stabilirea metodei de predare a fiecărei lecții sînt întrebările și temele care însoțesc cele mai multe dintre texte și care sînt axate, de obicei, pe conținutul principal al textelor. Totuși, la o analiză mai amănunțită a manualelor de limba romînă se constată, și în această privință, unele lipsuri. Mai sînt destule texte la care lipsesc în special întrebările, iar la unele nu se

dau nici întrebări, nici teme (25%—30% din totalul textelor, la fiecare manual).

Întrebările și temele lipsesc mai cu seamă la poezii, unde socotim că ele ar fi absolut necesare pentru că, în practică, analiza poeziilor este mai grea atît pentru învățător, cît și pentru elevi.

Un alt aspect este acela că o bună parte din întrebări sînt formale, nu orientează spre conținutul principal de idei, ceea ce derutează cadrele care predau și pe elevi, în munca cu manualul. Această lipsă se remarcă în special la **textele cu conținut istoric. De exemplu,** în manualul de clasa a III-a, la textul „Din viața dacilor" se pune o singură întrebare: „De ce romanii voiau să cucerească Dacia"? Aceeași observație este valabilă și pentru textele „Oșteanul din Vladimiri", „Nicolae Bălcescu", „Cuza Vodă" etc. Întrebările mai amănunțite la aceste texte ar scoate în evidență conținutul de idei și ar contribui la fixarea lui.

La textele cu conținut literar lipsesc complet întrebările și temele cu privire la mijloacele artistice folosite de scriitori. Considerăm că aceasta e o lipsă serioasă, deoarece nu se valorifică în suficientă măsură eficiența acestor texte cu privire la dezvoltarea și înfrumusețarea exprimării elevilor, cu atît mai mult cu cît mare parte din textele la care ne referim aparțin scriitorilor clasici. Chiar și unele texte cu conținut de științe naturale sînt însoțite de întrebări formale (de exemplu, la bucata „Iepurele și ariciul" — cl. I — singura întrebare este: „De ce a oftat iepurașul"?).

În elaborarea unor noi manuale, considerăm că autorii trebuie să studieze cu mai multă atenție această problemă, deoarece are o importanță deosebită în procesul instructiv-educativ.

În manualele de limba romînă pentru clasele I—IV, sînt cuprinse și teme pentru lecțiile de *compunere*. La clasele I și a II-a acestea sînt intercalate între textele de citire, iar la clasele III—IV sînt grupate în capitole separate. Temele de expunere — compunere au o deosebită importanță pentru dezvoltarea exprimării corecte și frumoase, oral și în scris. În ediția actuală nu s-au făcut modificări substanțiale la acest capitol. Totuși, sînt necesare unele observații care pot fi de folos autorilor în elaborarea unor manuale noi.

Ca elemente pozitive menționăm că unele teme sînt în strînsă legătură cu conținutul bucăților de citire, cu experiența de viață a elevilor, cu anotimpurile, contribuind, pe de o parte, la precizarea și fixarea cunoștințelor însușite în cadrul acestor lecții, iar pe de altă parte, fiind axate pe un conținut cunoscut, dau posibilitatea orientării atenției elevilor spre însușirea formelor de exprimare corectă și frumoasă.

Considerăm, totuși, că numărul temelor de compunere la clasele I și a II-a este mult prea mic față de numărul de ore prevăzut de programă pentru compunere (2 ore săptămînal). Lucrul acesta face ca în practică cadrele didactice să întîmpine dificultăți și să nu poată alege întotdeauna temele cele mai potrivite.

Corelația între lecțiile de compunere și cele de citire nu este realizată în aceeași măsură și în clasele a III-a și a IV-a. Este adevărat că, la clasele mai mari, trebuie acordată mai multă libertate cadrelor în alegerea temelor, deoarece la această vîrstă, elevii au o mai largă experiență de viață și o mai bogată lectură în afara clasei; totuși, lecțiile tratate în manual este bine să fie axate pe ceea ce toți copiii cunosc cu precizie. De exemplu, la clasa a IV-a, caracterizarea personajelor se face pe baza basmelor: „Harap alb" de Ion Creangă și „Pescarul și peștișorul de aur" de Al. Puşkin. Socotim că ar fi fost mai bine ca aceste caracterizări să se facă pe baza unor texte pe care copiii le-au analizat la lecțiile de citire.

Tot la clasa a IV-a, se fac exerciții de expunere orală pe baza basmului „Punguța cu doi bani" de Ion Creangă, a schiței „Socoteala" de Al. Vlahuță și „Stejarul din Borzești" de Eusebiu Camilar — pe care elevii nu le-au în manuale (acestea două din urmă au figurat în edițiile mai vechi). Credem că exercițiile de expunere — oral și în scris — este necesar să se facă în mai mare măsură și în strînsă legătură cu lecțiile de citire, deoarece numai astfel elevii se pot deprinde să se exprime corect, precum și într-o formă frumoasă. În consecință, este necesar ca manualul să dea mai multe indicații și sugestii în acest sens.

O altă deficiență este aceea că din modul în care sînt eșalonate temele pentru expunere — compunere, în special la clasele I și a II-a, nu reiese preocuparea pentru gradarea dificultăților. De exemplu, la clasa a II-a, în prima lecție, li se cere copiilor să alcătuiască o mică povestire numai după ilustrațiile din manual, în a doua lecție, li se cere să facă o compunere scrisă tot după ilustrații, cu unele vagi indicații și numai în a treia lecție se adaugă la ilustrații și întrebări precise, care să-i orienteze pe elevi în alcătuirea compunerii. Este de la sine înțeles că e mai ușor pentru elevi să realizeze o compunere cînd sînt ajutați și de întrebări.

O altă cerință de care trebuie să se țină seama este și aceea de a se face o mai precisă delimitare între expuneri și compuneri, ținînd seama că, fiind mai ușoare, expunerile trebuie să preceadă compunerile.

De asemenea, manualele existente nu conțin expuneri și compuneri de diferite tipuri. Lipsesc complet exemplele de compuneri cu un început dat, cu cuvinte de sprijin, de compuneri de sinteză după studiul unor teme — în cadrul citirii — (ca, de exemplu, despre anotimpuri la cl. III—IV). Se impune, în general, o mai strînsă corelație între compunere și citire, în sensul că ceea ce elevii cunosc din lecțiile de citire (conținut de idei, expresii artistice), să fie folosit la lecțiile de compunere, iar acestea din urmă să contribuie la fixarea, adîncirea, precizarea, expunerea sistematică, frumoasă, a ceea ce elevii au învățat la citire.

Ar fi de mare ajutor pentru cadrele didactice, în organizarea lecțiilor de compunere după imagini, ca manualele să conțină la sfîrșit o mică anexă cu ilustrații, cu subiecte variate, frumos colorate și clare.

Referitor la partea de *gramatică* constatăm unele modificări față de edițiile trecute, făcute cu scopul de a pune de acord manualul cu programa. Astfel, din manualul de clasa a II-a, au fost scoase și trecute la clasa a III-a următoarele: grupurile de vocale oa, ie, ea și ie, scrierea lui „m" înainte de „p și b", scrierea cuvintelor cu „nn", definițiile subiectului și predicatului și cuvinte care arată însușiri. În legătură cu acestea din urmă trebuie arătat că în manual se trece direct la cuvinte care arată însușiri cu sens contrar, fără a se da mai întîi cuvinte care arată însușiri (așa cum este normal și cum prevede programa), încălcîndu-se astfel principiul gradării cunoștințelor.

De la clasa a III-a s-au scos adjectivul (denumirea și definiția — numărul, genul), pronumele și scrierea verbului însoțit de pronume și s-au trecut la clasa a IV-a, la care s-a introdus și articolul cu denumirea și unele note definitorii, deși programa prevede numai exerciții de recunoaștere.

Aceste schimbări și, în general, capitolele de gramatică din manualele și programele pentru clasele I—IV sînt discutabile (vezi articolul „Unele observații privind conținutul învățămîntului la limba română — clasele I—IV" de M. El. Ionescu-Mîciora și Marin Vișan — Revista de pedagogie nr. 8/1962).

La observațiile de mai sus mai adăugăm că în unele locuri exercițiile date nu corespund definițiilor sau că acestea din urmă sînt prea restrînse. De exemplu, atît la clasa a III-a, cît și la clasa a IV-a, definiția verbului este aceeași — „cuvinte care arată acțiunea sau starea unei ființe sau a unui lucru" — deși în unele exerciții se găsește și verbul *a fi* (care arată existența). Se naște întrebarea dacă pe baza definiției date în manual copiii pot recunoaște acest verb.

O altă lacună a manualului este aceea că deși unele noțiuni gramaticale au fost trecute de la o clasă la alta, nu au fost transferate și exercițiile corespunzătoare. De exemplu, manualul de clasa a III-a, la exercițiile recapitulative, păstrează teme referitoare la pronume, folosindu-se și denumirea acestei părți de vorbire (deși ea a fost trecută la clasa a IV-a).

In ceea ce privește aspectul acestor manuale este de remarcat că în această ediție ele au apărut în condiții mai bune: hîrtia de bună calitate, sublinierea titlurilor cu culoare diferită, ceea ce contribuie atît la înfrumusețarea manualului, cît și la evidențierea structurii logice a lecțiilor. Copertele din material plastic ajută la o mai bună păstrare a manualelor.

In concluzie, putem afirma că noua ediție a manualelor de limba romînă, pentru clasele I—IV reprezintă un pas înainte pe linia preocupărilor de a îmbunătăți continuu calitatea învățămîntului din patria noastră. Elaborate de pe pozițiile învățăturii marxist-leniniste și oglindind realizările din patria noastră în opera de construire a socialismului, ele constituie un ajutor prețios pentru cadrele didactice în munca de educare și de instruire a tinerei generații.

STELA POPESCU
și
IOANA MARIA BOȘTINA

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE, MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la

REVISTA DE PEDAGOGIE

FACÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ Nr. 6
București, str. Alexandru Odobescu nr. 12 – c. 5528

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzării de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Telefon : 15.85.74.
Raionul V. I. Lenin.

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 5528

14700

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oraș Sibiu
I 3932

12

ANUL XI 1962

1500

97

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Înv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

N152

I 3932

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XI, nr. 12 *Decembrie 1962*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

IANUARIE 2022

SUMAR

Pag.

* * * Dezvoltarea învăţământului nostru în anii puterii populare . . . 5

STUDII ŞI CERCETĂRI

* * * Rolul ştiinţelor naturii şi al matematicii în pregătirea elevilor pentru producţie 15

Traian Tretiu: Cum se reflectă aplicarea principiului unităţii organism-mediu în predarea botanicii şi a zoologiei 27

Paul Pteancu: Corelarea cunoştinţelor teoretice cu munca practică a elevilor în agricultură 45

Ion Apostol Popescu: Contribuţia lui Dimitrie Ţichindeal la dezvoltarea învăţământului şi a gîndirii pedagogice în Transilvania şi Banat . . 55

CONSULTAŢII — CRONICĂ

Florea Ştefănescu: Din experienţa predării citirii şi scrierii în clasa I. . 65

Ilie Ilasievici: Congresul internaţional al matematicienilor de la Stockholm 72

DE PESTE HOTARE

Eugen Novicicov: Din experienţa şcolii sovietice — o nouă formă de organizare a lecţiei 74

Tiberiu Bogdan: Georges Politzer. 81

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Mihai Sandu şi *Alexandru Filipovici:* Unele probleme cu privire la conţinutul manualelor de aritmetică pentru clasele I—IV. 90

G. Beldescu: Probleme de structură în manualul de limba romînă pentru clasa a V-a. 97

Ion Orghidan: Cîteva lucrări de istoria pedagogiei. 113

N. Constantin Matei şi *Nicolae Radu:* Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenţi 117

Elena Georgescu: Lucrări de pedagogie editate în anul 1962 121

* * * Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1962 124

4655

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 12 XI-й год *Декабрь 1962*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * Развитие нашего образования в годы Народной власти . 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

* * * Роль естественных наук и математики в подготовке учащихся для производства 15

Траян Третиу: Как отражается применение принципа единства организм-среда в обучении ботанике и зоологии 27

Паул Птянку: Связь теоретических знаний с практической работой учащихся в сельском хозяйстве 45

Ион Апостол Попеску: Вклад Димитрия Кикиндяла в дело развития образования и педагогической мысли в Трансильвании и Банате. . 55

КОНСУЛЬТАЦИИ — ХРОНИКА

Флоря Штефэнеску: Из опыта обучения чтению и письму в I-ом классе. 65

Илие Иласиевич: Международный съезд математиков в Стокгольме . 73

ЗА РУБЕЖОМ

Еужен Новичков: Из опыта советской школы — новая форма организации урока 74

Тиберию Богдан: Жорж Полицер 81

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Санду Михай и *Александру Филипович:* Некоторые вопросы, касающиеся содержания учебников арифметики в I — IV-х классах . . . 90

Г. Бельдеску: Вопросы структуры в учебнике румынского языка в V-м классе 97

Ион Оргидан: Несколько работ по истории педагогики 113

Н. Константин Матей и *Николае Раду:* О воспитании дисциплинированности у подростков 117

Елена Жеоржеску: Педагогические работы, изданные в 1962 году. . 121

* * * Указатель статей, помещенных в Ревисте де педагожие в 1962 году 124

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XI-ème année nr. 12 *Décembre 1962*

SOMMAIRE

Page

* * * La développement de notre enseignement dans les années du pouvoir populaire 5

ETUDES ET RECHERCHES

* * * Le rôle des sciences de la nature et de la mathématique dans la préparation des élèves pour la production. 15

Traian Tretiu: Comment se reflète l'application du principe de l'unité organisme-milieu dans l'enseignement de la botanique et de la zoologie. 27

Paul Pteanco: La corrélation entre les connaissances théoriques et le travail productif des élèves en agriculture 45

Ion Apostol Popesco: La contribution de Dimitrie Ţichindeal au développement de l'enseignement et de la pensée pédagogique en Transylvanie et Banat 55

CONSULTATIONS — CHRONIQUE

Florea Stefănesco: De l'expérience de l'enseignement de l'écriture et de la lecture en I-ère classe 65

Ilie Ilasievici: Le Congrès International des mathématiciens à Stockholm. 72

DE L'ÉTRANGER

Eugen Novicicov: De l'expérience de l'école soviétique — une nouvelle forme d'organisation de la leçon 74

Tiberiu Bogdan: Georges Politzer 81

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Sandu Mihai et *Alexandru Filipovici:* Problèmes relatifs au contenu des manuels d'arithmétique pour les classes I—IV 90

G. Beldesco: Problèmes de structure dans le manuel de roumain pour la V-e classe 97

Ion Orghidan: Quelques ouvrages de l'histoire de la pédagogie 113

N. Constantin Matei et *Nicolae Radu:* L'éducation de l'attitude disciplinée chez les préadolescents 117

Elena Georgesco: Oeuvres de pédagogie éditées en 1962 année 121

* * * Table des matières de la Revue de Pédagogie pour l'année 1962. 124

E D I T O R I A L

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI NOSTRU ÎN ANII PUTERII POPULARE

Cu prilejul sărbătoririi aniversării a 15 ani de la proclamarea Republicii Populare Romîne, în cadrul unor priviri retrospective și de perspectivă, intuim cu satisfacție și cu legitimă mîndrie realizările înfăptuite în acești 15 ani și cuprindem cu ochii minții imaginea viitorului.

Mărețe sînt realizările obținute de poporul nostru, sub conducerea partidului clasei muncitoare, în acești ani de ofensivă neîntreruptă a socialismului! Revoluția socialistă se desfășoară în toate domeniile: economic, politic, social, cultural.

Învățămîntul, sector important al revoluției culturale, conduse de partid, a cunoscut în acești ani un avînt nemaiîntîlnit. Este destul să arunci o privire fugară asupra trecutului școlii noastre pentru a-ți da seama de profundele transformări care au avut loc în anii puterii populare, de realizările epocale pe care le-am obținut în domeniul învățămîntului. Aceste realizări însemnate sînt urmarea firească a succeselor grandioase pe care le-a înregistrat economia țării noastre în acest timp, în toate sectoarele. Dezvoltarea neîncetată a industriei și a agriculturii a creat o puternică bază materială și pentru înflorirea culturii și învățămîntului.

Pentru a avea imaginea clară a drumului parcurs, a eforturilor depuse și a victoriilor obținute de oamenii muncii din Republica Populară Romînă, sub conducerea partidului, este necesar să ținem seama de condițiile în care s-a desfășurat revoluția culturală din țara noastră.

Începutul revoluției culturale la noi s-a desfășurat în condiții din cele mai grele. Regimul burghezo-moșieresc a lăsat țării noastre o grea și tristă moștenire și în domeniul cultural. Deși în vorbe burghezia își trîmbița pretinsa „democrație", înscriind în legile școlare și în constituțiile burgheze de la 1864 încoace dreptul la învățătură și obligativitatea învățămîntului elementar, acest drept rămînea literă moartă pentru marea majoritate a copiilor oamenilor muncii.

Numeroase centre muncitorești și un număr mare de sate nu aveau școli. Localurile de școală, în special în mediu sătesc, erau improvizate, neigienice. În școlile medii pătrundea un număr foarte mic de fii ai oamenilor muncii, taxele școlare și cheltuielile de întreținere fiind foarte mari.

Școlile complimentare, cele de ucenici, școlile de arte și meserii și școlile comerciale elementare, în care aveau acces copiii muncitorilor și țăranilor muncitori, dădeau o instrucție teoretică de nivel foarte scăzut,

iar absolvenții lor nu aveau posibilitatea să-și continue studiile, acesta fiind un învățămînt înfundat. Localurile de școală insuficiente și prost întreținute, lefurile de batjocură pentru învățători și profesori, instrucția de nivel foarte scăzut, învățămîntul îmbîcsit, misticismul, obscurantismul și șovinismul constituiau caracteristicile școlii din acel timp.

Plaga analfabetismului și starea jalnică a învățămîntului din Romînia burghezo-moșierească erau de notorietate internațională. În statisticile de la Liga Națiunilor, cuprinzînd situația din 56 de state, în care nu intrau țările coloniale, Romînia ocupa locul al 55-lea, avînd în urma ei numai Turcia, cunoscută prin înapoierea ei feudală. În anul 1930, după propria mărturisire a ministrului educației naționale din acel timp, 600 000 de copii de vîrstă școlară nu pășeau anual pragul școlii. Din cauza mizeriei, o mare parte din numărul elevilor care „pășeau pragul școlii" nu puteau frecventa regulat cursurile, așa încît ministrul educației naționale afirma cîțiva ani mai tîrziu că „frecvența elevilor este o ficțiune".

„După datele oficiale de atunci, cu mult micșorate, numai în 1933 peste un milion de copii de vîrstă școlară nu puteau urma școala și îngroșau astfel numărul neștiutorilor de carte" [1].

Învățămîntul de toate gradele slujea intereselor de clasă ale burgheziei și moșierimii, era urmarea firească a întregii politici reacționare a claselor stăpînitoare.

Potrivit acelorași interese de clasă, cunoștințele pe care le primeau elevii în anii de școală primară erau de nivel foarte scăzut.

Conținutul întregului învățămînt era neștiințific, abstract, orientat și interpretat în chip idealist, iar metodele de predare și de educație erau nepedagogice.

Învățămîntul de toate gradele slujea intereselor de clasă ale burgheziei, era rupt de realitățile și nevoile țării, străin de năzuințele maselor largi populare de la orașe și sate. Prin școală și educație burghezia și moșierimea urmăreau să formeze oameni supuși față de asupritori, ușor de exploatat.

Gîndirea pedagogică avea același caracter îngust de clasă, căuta să dea temeiuri politicii școlare reacționare, conținutului idealist, metodelor retrograde, fascizării învățămîntului.

Politica școlară a burghezo-moșierimii și urmările ei rușinoase, înapoierea culturală a poporului (peste patru milioane de analfabeți și semianalfabeți, care reprezentau 25% din populația țării) — constituie o dovadă grăitoare că clasele exploatatoare n-aveau nevoie de un popor cult, ci de robi supuși care să lucreze pentru ele.

Pentru a masca interesele lor de clasă, pentru a ascunde scopurile antipopulare și antiumane pe care le urmăreau, guvernanții burghezi nu se sfiau să arunce asupra poporului un blam rușinos, susținînd că masele populare nu manifestă interes pentru școală, nu sînt dornice de învățătură, sînt refractare culturii, dovedesc rea-voință și incapacitate de a se instrui, se complac în ignoranță, superstiții, misticism.

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: Articole și cuvîntări, ed. a IV-a, pag. 454.

Eliberarea țării noastre de sub jugul fascist, crearea noii orînduiri socialiste, au făcut posibil ca și în domeniul învățămîntului să se treacă la prefaceri adînci.

Năzuințele și țelurile oamenilor muncii care construiesc socialismul în țara noastră, sînt fundamental deosebite de acelea ale burgheziei și în domeniul învățămîntului și educației. Pentru clasa muncitoare și pentru partidul ei scoaterea maselor populare din bezna inculturii, ridicarea necontenită a nivelului cultural al poporului, transformarea științei și culturii într-un bun al poporului, educarea tinerei generații și a oamenilor muncii în spirit comunist, constituie condiții absolut necesare pentru ridicarea conștiinței maselor; cu cît conștiința maselor muncitoare se află la un nivel mai înalt, cu atît mai repede și mai deplin se înfăptuiesc sarcinile construirii socialismului.

De aceea, de la început, lupta partidului pentru o școală și pentru o educație corespunzătoare intereselor poporului a fost hotărîtă și consecventă. În condițiile create de eliberarea țării de sub fascism, Partidul Comunist Romîn, ca principala forță politică a țării, s-a preocupat permanent de problemele învățămîntului, de educarea omului nou, constructor al societății socialiste. La îndemnul partidului, învățătorii și profesorii, în marea lor majoritate, împreună cu ceilalți intelectuali legați de popor și cu tineretul, au pornit o acțiune puternică și entuziastă de alfabetizare a neștiutorilor de carte. Partidul și guvernul au luat toate măsurile pentru reorganizarea învățămîntului pe baze democratice, pentru asigurarea dreptului la învățătură. Într-un timp relativ scurt, s-a reușit ca analfabetismul să fie lichidat ca fenomen de masă și să se închidă izvoarele lui prin cuprinderea în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară. Programele și manualele școlare au fost curățate de zgura fascistă, mistică și idealistă, cadrele didactice au fost îndrumate și sprijinite să lichideze vechile vederi și, în procesul clarificării lor ideologice, să-și însușească concepția marxist-leninistă despre lume.

În condițiile creării, la 30 Decembrie 1947, a noului stat popular — Republica Populară Romînă —, ale realizării unității depline, politice și organizatorice, a clasei muncitoare prin unificarea Partidului Comunist și a Partidului Social-Democrat, pe baza ideologiei marxist-leniniste, și prin crearea Partidului Muncitoresc Romîn, s-au putut înfăptui reforme însemnate legate de ființa noului stat și a devenit posibilă reorganizarea întregului învățămînt din țara noastră.

Școala, cu toate prefacerile de după 23 August 1944, nu mai corespundea noilor condiții social-economice ale țării. De aceea, așa cum arată tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej: „Pentru a păși la construirea socialismului a fost nevoie să se schimbe fundamental principiile de organizare a școlii, de orientare a învățămîntului și de îndrumare a cadrelor didactice" [1].

Partidul și guvernul au pregătit și înfăptuit reforma școlară de la 3 august 1948.

Reforma învățămîntului din 1948 se înscrie în rîndul noilor transformări structurale ale societății noastre, ea marchează hotarul dintre școala

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: Articole și cuvîntări, Ed. a IV-a, pag. 454.

veche, burgheză și școala nouă, socialistă. Prin legea școlară din 1948, a fost creat un nou sistem de învățămînt, la baza căruia stau concepția și principiile învățămîntului socialist: un învățămînt de stat unic, realist, științific, laic, accesibil maselor largi, corespunzător cerințelor societății noastre. În reorganizarea școlii un rol important l-a avut folosirea creatoare a experienței sovietice.

Prin reforma învățămîntului au fost înlăturate barierele care împiedicau realizarea dreptului real la învățătură al tuturor copiilor de vîrstă școlară, fără deosebire de situație socială, sex, religie, naționalitate. Porțile școlilor au fost larg deschise pentru toți copiii oamenilor muncii. S-a înlăturat caracterul „înfundat" al școlii burgheze destinate copiilor săraci și s-a dat școlii un conținut nou, științific. La baza întregului învățămînt a fost pusă concepția marxistă-leninistă, înlăturîndu-se din școală orice interpretare idealistă. S-a asigurat folosirea în școală a unor metode pedagogice de învățămînt și de educație.

Rețeaua de școli cu clasele I—IV a crescut cu repeziciune. A fost creată școala elementară de 7 ani. Chiar din primul an de aplicare a reformei învățămîntului, au luat ființă, mai ales în orașe și în localități cu populație școlară numeroasă, un număr de 3549 școli cu clasele V—VII, în care au fost cuprinși 284 450 elevi.

Pentru a răspunde elanului cultural al maselor populare, în anii de după reformă s-a lărgit simțitor rețeaua de școli de toate gradele și s-au îmbunătățit condițiile de învățătură ale elevilor. Școala de 7 ani, veriga de bază a învățămîntului de mase, s-a dezvoltat treptat. Începînd cu anul școlar 1955—1956, învățămîntul de 7 ani a devenit general și obligatoriu în orașe, centre muncitorești și reședințe de raion.

O mare dezvoltare au luat și învățămîntul mediu de cultură generală, învățămîntul profesional-tehnic și învățămîntul superior.

Realizările obținute prin aplicarea legii pentru reforma învățămîntului din 1948 au fost extinse ulterior prin noi măsuri cerute de dezvoltarea continuă a economiei, științei, tehnicii moderne și culturii.

Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, din anul 1955, a prevăzut noi sarcini pentru dezvoltarea învățămîntului. S-a prevăzut ca la sfîrșitul celui de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale (1960) să fie cuprinși în clasa a V-a 90% dintre absolvenții clasei a IV-a, urmînd ca în primii ani ai cincinalului următor să fie generalizat învățămîntul de 7 ani în întreaga țară. Pe baza Directivelor Congresului s-a dezvoltat considerabil învățămîntul și s-a accentuat legătura școlii cu producția, cu practica construcției socialiste. Începînd cu anul școlar 1958—1959, învățămîntul de 7 ani a devenit obligatoriu pentru toți copiii din localitățile sătești.

Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn a făcut bilanțul marilor cuceriri dobîndite în dezvoltarea economiei și culturii socialiste și a trasat sarcinile pentru desăvîrșirea construcției socialiste în țara noastră. Planul șesenal de dezvoltare a economiei naționale prevede ca obiectiv principal dezvoltarea bazei tehnice-materiale a socialismului, încheierea procesului de făurire a relațiilor de producție socialiste în întreaga economie, în vederea desăvîrșirii construcției socialismului.

Una din sarcinile de bază ale planului economic pe 6 ani o constituie dezvoltarea învățămîntului, educarea oamenilor noi — constructori ai socialismului și comunismului.

Documentele Congresului al III-lea al P.M.R. demonstrează că „în Republica Populară Romînă a fost creată baza economică a socialismului" și că, pe această bază, se poate păși cu încredere la realizarea obiectivului principal al noii etape. [1]

Raportul C.C. al P.M.R. prezentat la cel de-al III-lea Congres al Partidului de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej cuprinde și un amplu program de dezvoltare a învățămîntului de toate gradele, în strînsă concordanță cu dezvoltarea economiei și culturii în țara noastră; școala este chemată să-și aducă contribuția ei activă la măreața operă constructivă pe care o înfăptuiesc cu entuziasm și elan creator milioanele de oameni ai muncii din patria noastră.

Creșterea uriașă a economiei naționale din țara noastră și perspectiva dezvoltării ei au impus și impun mărirea cerințelor față de nivelul cultural și tehnic al oamenilor, față de pregătirea lor științifică, tehnică, teoretică, dar și practică, însușirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi din sfera producției materiale.

Școala trebuie să rezolve astăzi sarcini legate de perioada desăvîrșirii construcției socialismului și de trecerea la construirea treptată a comunismului. Noi trebuie chiar de acum să educăm omul viitorului. Mulți dintre copiii și tinerii care se află astăzi pe băncile școlilor vor intra în producție peste 15 ani și chiar mai tîrziu. Școala trebuie să-i învețe să muncească și să se comporte în chip comunist.

Pentru a răspunde acestor cerințe, școala trebuie să meargă în pas cu dezvoltarea economiei noastre socialiste, să rezolve sarcinile ridicării culturale, științifico-tehnice, ale dezvoltării multilaterale a tinerei generații, să educe oameni capabili să construiască socialismul și comunismul.

Viața, dezvoltarea societății noastre pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste, necesită deci o largă dezvoltare a învățămîntului și îmbunătățirea serioasă a activității școlilor.

Documentele Congresului al III-lea al P.M.R. arată sarcinile care stau în fața învățămîntului în noua etapă:

— încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani pînă la anul școlar 1962—1963;

— trecerea treptată la învățămîntul general de 8 ani, astfel că durata școlii medii de cultură generală va ajunge la 12 ani;

— legarea tot mai strînsă a învățămîntului de viață, de practica construcției socialiste;

— pregătirea cadrelor calificate de toate gradele, necesare diverselor ramuri ale economiei noastre în plină dezvoltare. Școlile profesionale și tehnice vor pregăti în perioada 1960—1965, cca. 260 000 muncitori calificați, peste 100 000 cadre tehnice medii și 54 000 cadre cu pregătire supe-

[1] Gh. Gheorghiu-Dej: Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., Editura politică, pag. 6.

rioară; în 1965 numărul total al inginerilor din economia națională va fi de aproximativ 80 000, față de 51 000 în anul 1959.

O sarcină fundamentală a școlii noastre în noua etapă de dezvoltare a societății, privind formarea omului nou, este, cum arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — „Formarea conștiinței socialiste și lichidarea influențelor educației și moralei burgheze".

O condiție importantă pentru realizarea acestor sarcini uriașe o constituie lărgirea bazei materiale a învățământului. Documentele Congresului al III-lea al P.M.R. prevăd ca în anii 1960—1965 să se construiască numai pentru învățământul general 15 000 săli de clasă, din care circa 4000 săli de clasă pentru școlile de cultură generală din orașe și centre muncitorești și circa 11 000 săli de clasă în localitățile rurale.

Spațiul de școlarizare al învățământului superior va fi lărgit prin construcții noi, printre care clădirea Institutului Politehnic din București. Se vor construi, de asemenea, cămine studențești cu o capacitate de circa 15 500 locuri.

Aceste sarcini de o deosebită însemnătate corespund istoricește etapei de desăvîrșire a construcției socialismului și constituie probleme importante ale revoluției culturale din țara noastră.

Trecerea treptată la școala de 8 ani cu caracter general și la școala medie de cultură generală cu durata de 12 ani asigură nu numai un grad mai înalt de cultură al întregului popor, corespunzător mersului înainte al societății noastre pe drumul socialismului și comunismului, dar și un cadru corespunzător și stabil de dezvoltare a învățământului nostru pentru o anumită perioadă istorică.

Datorită ansamblului de măsuri luate de partid și de guvern, precum și datorită creșterii continue a nivelului de trai al oamenilor muncii, în anii regimului democrat-popular au fost obținute succese remarcabile în dezvoltarea învățământului de toate gradele și de toate categoriile, în ridicarea necontenită a nivelului cultural al întregului popor.

Sînt grăitoare cifrele în care se reflectă marea importanță pe care partidul și regimul nostru democrat-popular au acordat-o învățământului, ca mijloc însemnat pentru rezolvarea obiectivelor economice, sociale, culturale și științifice de interes general, ca mijloc al progresului.

Realizările obținute prin aplicarea legii pentru reforma învățământului din 1948 în învățământul de toate gradele și de toate categoriile au fost întărite și dezvoltate ulterior prin noi măsuri cerute de dezvoltarea continuă a economiei, științei, tehnicii moderne și culturii. Ritmul rapid și ascendent al dezvoltării economiei naționale pe baze socialiste cerea un nivel mai înalt de cultură al maselor și un număr tot mai mare de cadre cu cultură ridicată și cu calificare înaltă, educate în spirit comunist.

După lichidarea analfabetismului, în anul școlar 1956—1957 au fost școlarizați toți copiii de vîrstă școlară, asigurîndu-se astfel pe deplin dreptul la învățătură prevăzut de Constituție.

Învățământul de șapte ani s-a dezvoltat treptat, fiind generalizat în anul școlar 1961—1962, cu un an înainte de termenul stabilit. În același an școlar (1961—1962) s-a început trecerea treptată la învățământul gene-

ral și obligatoriu de 8 ani, realizare ce marchează un moment important în revoluția culturală din țara noastră.

Numărul școlilor de 8 ani a ajuns la 14 981, dintre care 7 198 se dezvoltă ca școli complete de 8 ani. Numărul elevilor din școala de bază de 8 ani a ajuns la 3 041 802. În sistemul nostru de învățămînt școala de 8 ani nu mai îndeplinește în mod exclusiv funcția gimnaziului de altă dată — treaptă de trecere la învățămîntul mediu — ci constituie verigă principală a învățămîntului de masă, care dă cultura generală și politehnică strict necesară oricărui tînăr și oricărui cetățean al societății noastre socialiste. Funcția actuală a școlii de 8 ani reflectă caracterul popular al învățămîntului nostru.

O înfăptuire de covîrșitoare însemnătate, care arată grija deosebită a Partidului pentru asigurarea unor condiții optime de învățămînt pentru toți copiii patriei, o constituie măsura adoptată de Congresul al III-lea al P.M.R. privind introducerea — începînd din anul școlar 1960—1961 — a gratuității complete a manualelor școlare pentru toți elevii de la clasa I pînă la clasa a VII-a inclusiv. Această măsură a legat pentru totdeauna numele celui de-al III-lea Congres al Partidului de una din marile înfăptuiri ale vremii noastre în domeniul revoluției culturale.

Dezvoltarea învățămîntului mediu de cultură generală și a învățămîntului profesional și tehnic a înregistrat, de asemenea, succese importante. În trecut numărul mic al liceelor, taxele școlare și cheltuielile de întreținere mari, precum și situația materială grea a oamenilor muncii făceau aproape imposibilă pătrunderea fiilor de muncitori și de țărani muncitori în licee. Liceul era o școală a celor avuți. Regimul democrat-popular a creat largi posibilități de a frecventa școlile medii de cultură generală copiilor de muncitori și de țărani muncitori. Numărul școlilor medii a crescut foarte mult. În 1938 existau în Romînia numai 211 licee, frecventate de 29 004 elevi. Astăzi există 514 școli medii care cuprind 200 861 elevi. Marea majoritate a acestora sînt fii de muncitori și de țărani muncitori. Taxele școlare au fost desființate, iar un număr însemnat de elevi primesc burse de stat.

Mulți dintre absolvenții învățămîntului mediu de cultură generală își continuă studiile în școli tehnice care pregătesc muncitori calificați și cadre tehnice medii sau merg direct în producție. Aceasta arată rolul pe care școala medie de cultură generală este chemată să-l îndeplinească astăzi în revoluția culturală, rol nu numai de alimentare a învățămîntului superior, ci și de ridicare a nivelului cultural al poporului, de pregătire a cadrelor de muncitori calificați și de tehnicieni necesare economiei în etapa actuală.

O largă dezvoltare au luat și instituțiile preșcolare.

S-au dezvoltat mult școlile de artă — de muzică, de balet, de artă plastică, — creație a regimului democrat-popular. Aceste școli au menirea să cultive talentele elevilor și să contribuie la educația artistică a maselor.

Una din cele mai importante sarcini ale revoluției culturale o constituie pregătirea cadrelor necesare construirii socialismului: cadre de muncitori, cadre tehnice medii și superioare și cadre culturale.

Sistemul de pregătire a cadrelor de muncitori s-a dezvoltat în strînsă legătură cu nevoile de cadre ale economiei naționale. Acest sistem ține seama de nevoile reale ale țării, de cerințele producției socialiste și realizează legătura directă cu producția. Numai în perioada care s-a scurs de la Congresul al III-lea al P.M.R., învățămîntul profesional și tehnic a dat producției peste 143 000 muncitori calificați și aproape 43 500 tehnicieni cu calificare medie, care au adus contribuția lor la dezvoltarea industriei și agriculturii noastre socialiste, la realizarea sarcinilor planului de stat.

Școlile profesionale numără astăzi 376 unități cu 142 550 elevi, iar cele 93 școli de meserii cuprind 24 780 elevi.

O mare dezvoltare iau școlile care pregătesc muncitori cu înaltă calificare dintre absolvenții școlilor medii de cultură generală.

În anii puterii populare s-au produs schimbări structurale și în învățămîntul superior. Învățămîntul superior a fost reorganizat fundamental, întrucît regimul burghezo-moșieresc crease un învățămînt rupt de viață și de nevoile reale ale producției țării.

Pentru a acoperi nevoile de cadre cerute de industrializarea socialistă a țării, de mecanizarea și colectivizarea agriculturii și de larga dezvoltare a învățămîntului, au fost create noi institute și facultăți. În prezent, în R.P.R. există 46 institute de învățămînt superior, față de 16 cîte erau în 1938, cu 165 facultăți, față de 33 în 1938. Învățămîntul superior are astăzi peste 200 de secții. Au luat ființă secții noi de fizică nucleară, de mașini de calcul, de radio-chimie, de geo-chimie, de chimie fizică a macromoleculelor și a polimerilor.

Numărul studenților este astăzi de aproape 100 000, față de 26 000 în 1938.

Din totalul de studenți aflați în 1938 în institutele de învățămînt superior, numai 14,7% urmau institutele tehnice, 4,8% institutele agronomice și silvice, 29,2% învățămîntul universitar și pedagogic, 11,7% institutele economice, 5% învățămîntul medico-farmaceutic și de educație fizică, 5% învățămîntul artistic, în timp ce aproape 30% din totalul studenților urmau facultatea de drept. Exista un număr restrîns de centre universitare, de instituții de învățămînt superior, de facultăți și de specialități. Multe categorii de specialiști se pregăteau în străinătate. Învățămîntul superior era frecventat în cea mai mare parte de fiii celor avuți.

În anii puterii populare repartiția studenților pe specialități a fost pusă în concordanță cu cerințele de cadre ale țării noastre.

O deosebită atenție se acordă de către partid și de către stat îmbunătățirii condițiilor de muncă și de viață ale studenților. Mai mult de jumătate din numărul studenților primesc burse de stat, 63% dintre studenți locuiesc în cămine și iau masa la cantinele studențești.

Dezvoltarea învățămîntului a dus și la creșterea considerabilă a numărului de cadre didactice, precum și la ridicarea continuă a nivelului științific și pedagogic al acestora.

Un progres evident s-a realizat și în ce privește conținutul științific al învățămîntului, legarea de producție, de problemele construcției socialiste, îmbunătățirea metodelor de învățămînt și de educație.

Măsuri însemnate au fost luate pentru îmbunătățirea planurilor de învățămînt, a programelor și a manualelor școlare, pentru ridicarea calității predării și a pregătirii elevilor și studenților.

O creație importantă a regimului nostru sînt instituțiile înființate cu scopul de a ajuta la rezolvarea științifică a principalelor probleme privitoare la îmbunătățirea conținutului învățămîntului, a predării și a muncii educative: Institutul de științe pedagogice, Editura didactică și pedagogică, institutele de perfecționare a cadrelor didactice, întreprinderile de material didactic etc.

Instaurarea regimului de democrație populară a rezolvat, în lumina învățăturii marxist-leniniste, problema învățămîntului minorităților naționale.

În școală se dezvoltă forme noi și interesante ale activității în afară de clasă și extrașcolare: cercuri de elevi, olimpiade de matematică, mecanică și fizică, concursuri pe țară pentru literatură, întreceri și concursuri sportive.

La realizarea succeselor importante pe care le-a obținut școala noastră au contribuit într-o largă măsură și organizațiile de pionieri și U.T.M. De asemenea, școala colaborează strîns cu familia și cu instituțiile extrașcolare.

Experiența bogată a școlii și a pedagogiei sovietice ajută neîncetat școala și pe pedagogii din R.P.R. în rezolvarea științifică a celor mai variate probleme privind organizarea școlii noastre, instruirea și educarea comunistă a copiilor și a tineretului.

Pedagogia noastră, valorificînd ceea ce este progresist în trecutul școlii și pedagogiei din țara noastră, generalizînd experiența înaintată a școlii, a învățătorilor și a profesorilor, folosind în mod creator experiența școlilor sovietice și a pedagogilor sovietici, ajută școala să se lege mai strîns de viață, de producție, de problemele construcției socialiste.

Școala noastră face pași însemnați pe drumul progresului. Realizările epocale din domeniul învățămîntului de la noi apar în toată măreția lor numai comparîndu-le cu trecutul întunecat din vremea regimului burghezo-moșieresc și cu situația de azi din țările coloniale, dependente și chiar cu cea din țările capitaliste.

Cită deosebire față de situația de altă dată, din timpurile stăpînirii burghezilor și moșierilor, cînd poporul era ținut în ignoranță, cînd milioane de oameni erau condamnați la analfabetism, cînd sute de mii de copii de vîrstă școlară rămîneau anual în afara școlii, cînd poporul era împroșcat cu rușinoasa acuzație că nu vrea să învețe carte, cînd școala era accesibilă doar celor avuți! Cită deosebire față de situația din țările coloniale și dependente, unde aproape întreaga populație — azi, în secolul energiei atomice și rachetelor cosmice — este ținută în bezna inculturii, exploatată nemilos și asuprită crunt! Cită deosebire chiar față de țările capitaliste „înaintate", unde școala se găsește într-o situație grea, unde cadrele didactice sînt silite să ducă lupta pentru condiții minime de trai, unde învățămîntul nu se poate dezvolta, deoarece fondurile sînt date pentru înarmare.

Explicația cuceririlor revoluționare, a avîntului continuu al dezvoltării învățămîntului stă numai în socialism: „el este, cum spunea tovarășul N. S. Hrușciov la Congresul învățătorilor din R.S.F.S.R., din 1960, acceleratorul care a biruit".

Dezvoltarea grandioasă a învățămîntului din țara noastră demonstrează superioritatea și măreția sistemului socialist față de orînduirea capitalistă, arată ce pot realiza oamenii muncii eliberați de exploatare, conduși de partidul lor, în domeniul cultural, în toate domeniile vieții.

Dezvoltarea învățămîntului nostru nu este încheiată. Țara noastră se află în plină ofensivă de desăvîrșire a construcției socialiste. Potrivit sarcinilor ce decurg din Hotărîrile celui de-al III-lea Congres al P.M.R., școala este chemată să-și aducă contribuția activă la măreața operă constructivă pe care o înfăptuiesc cu entuziasm și elan creator milioanele de oameni ai muncii din patria noastră, este chemată să educe oameni noi, capabili să construiască socialismul și comunismul, să muncească și să trăiască în chip socialist și comunist.

Oamenii muncii din învățămînt, în rînd cu întregul popor muncitor, înfăptuiesc astăzi cu entuziasm și cu elan creator minunatul program trasat de partid, contribuind astfel la progresul și la înflorirea patriei noastre socialiste.

STUDII ŞI CERCETĂRI

ROLUL ŞTIINŢELOR NATURII ŞI AL MATEMATICII ÎN PREGĂTIREA ELEVILOR PENTRU PRODUCŢIE *

Din cele mai vechi timpuri necesităţile practicii au dat impuls cercetării ştiinţifice, au stimulat căutarea soluţiilor ştiinţifice pentru rezolvarea celor mai importante probleme ale producţiei.

Friedrich Engels a schiţat sumar dar convingător apariţia şi dezvoltarea succesivă a diferitelor ramuri ale ştiinţelor naturii, determinată de progresul în domeniul producţiei materiale:

„Mai întîi *astronomia* — absolut necesară popoarelor de păstori şi agricultori, fie şi numai din cauza anotimpurilor. Astronomia se poate dezvolta numai cu ajutorul *matematicii*. Prin urmare a trebuit studiată şi matematica. Apoi, pe o anumită treaptă a dezvoltării agriculturii şi în anumite ţări şi mai ales o dată cu apariţia oraşelor, cu marile construcţii şi cu dezvoltarea meseriilor — *mecanica*. Apare repede necesitatea acesteia şi pentru navigaţie şi pentru *război*. Şi mecanica are nevoie de ajutorul matematicii, contribuind în felul acesta la dezvoltarea ei. Astfel chiar de la început apariţia şi dezvoltarea ştiinţelor (a fost) condiţionată de producţie" [1].

Mai tîrziu, „după noaptea întunecoasă a evului mediu", dezvoltarea ştiinţelor se datoreşte tot producţiei. Industria a scos la iveală noi domenii de aplicare a mecanicii, chimiei, fizicii, a creat posibilitatea confecţionării unor instrumente de cercetare ştiinţifică mereu mai perfecţionate, a dat un scop practic studierii din ce în ce mai aprofundate a fenomenelor naturale.

Totodată, ştiinţele cunosc şi o dezvoltare internă. Piatra de încercare a rezultatelor obţinute pe această cale este practica. Rezultatele confirmate de practică au devenit puncte de plecare pentru cercetarea mai profundă a fenomenelor naturale, pentru descoperirea de noi legi ale naturii, a căror cunoaştere a revoluţionat uneori tehnica, producţia. S-a ajuns ca producţia să nu se mai poată dezvolta fără participarea largă a ştiinţelor.

Societatea socialistă şi comunistă, punînd producţia în slujba satisfacerii cît mai depline a nevoilor mereu crescînde ale întregii societăţi, impune o dezvoltare fără precedent a forţelor de producţie. Tehnica nouă şi metodele noi, ştiinţifice de muncă, bazate pe ultimele cuceriri ale ştiinţei contemporane, pătrund în toate ramurile industriei şi agriculturii.

---

* Referat prezentat de delegaţia ţării noastre care a participat la cel de-al II-lea seminar internaţional politehnic ţinut în R.D.G., în oraşul Halle, în perioada 15.X.—27.X., 1962.

[1] Fr. Engels: Dialectica naturii, Edit. Politică, 1959, p. 167.

Mecanizarea complexă, chimizarea și electrificarea proceselor de producție, introducerea automatizării, a mașinilor care execută operații după program, a sistemelor electronice de telecomandă, capătă o largă răspîndire.

Dezvoltarea actuală a fizicii și chimiei, a biologiei și matematicii prevestește o adevărată revoluție a mijloacelor tehnice de producție.

Fizica modernă, care deține un loc dintre cele mai importante în cadrul științelor naturii, exercită o influență considerabilă asupra dezvoltării forțelor de producție ale societății. Rapida creștere a productivității muncii este determinată, printre altele, și de aplicarea practică a ultimelor descoperiri în domeniul fizicii, ca de exemplu: proprietățile substanțelor semiconductoare, fenomenele fotoelectrice, radioelectronica, structura atomului.

Dezvoltarea industriei este puternic influențată de chimie, care permite prepararea artificială a unor substanțe care nu se găsesc în natură, dar care au mare însemnătate pentru economia națională: mase plastice, combustibili sintetici, cauciuc și fibre artificiale, îngrășăminte minerale și stimulatoare ale creșterii etc.

Unul din cele mai importante domenii ale aplicării științelor naturii este agricultura. Pe lîngă fizică și chimie, în dezvoltarea producției agricole un rol tot atît de important îi revine biologiei. Agricultura științifică se sprijină pe progresele realizate în cunoașterea fiziologiei plantelor și animalelor, pe progresele geneticii, biochimiei, ecologiei.

Biologia, prin descoperirea unor noi fenomene ale materiei vii, pune la dispoziția omului multiple posibilități de valorificare a plantelor și animalelor utile omului.

Matematica, studiind „formele, spațiile și relațiile cantitative ale lumii reale", dar „într-o formă extrem de abstractă", după cunoscuta definiție a lui Engels, nu este legată de producție în același fel în care sînt legate chimia, fizica, biologia. Totuși, studiul matematicii contribuie la pregătirea pentru activitatea productivă, deoarece ea ajută la dezvoltarea celorlalte discipline legate de producție, permite înțelegerea bazelor tehnicii moderne.

Introducerea tehnicii noi în toate ramurile economiei, dispariția muncilor necalificate și apariția de noi profesiuni legate de noile procese tehnologice și de noile ramuri ale producției industriale și agricole, extinderea în ritm rapid a automatizării, a unor noi surse de energie, toate acestea fac să crească rolul matematicii ca disciplină necesară în pregătirea pentru viață a tineretului.

În societatea socialistă, în care producția aplică tot mai mult cele mai noi cuceriri ale științei, se impune deci ca tineretul, viitoarele cadre de muncitori, tehnicieni și ingineri să primească în școală cunoștințe temeinice despre bazele științelor, pentru a putea înțelege principiile de funcționare a instalațiilor de înaltă tehnicitate, pentru a putea folosi aceste instalații în procesul producției, pentru a fi în stare să perfecționeze utilajul și metodele de muncă, contribuind astfel la dezvoltarea mai departe a tehnicii și științei.

Dată fiind importanța științelor naturii și a matematicii în pregătirea pentru viață, pentru producție, a tineretului, acestor discipline li se cuvine

în planul de învățămînt un loc corespunzător, exprimat prin numărul de ore săptămînal afectat studierii lor de către elevi.

În Republica Populară Romînă, prin planul de învățămînt al școlii generale și obligatorii de 8 ani, s-a atribuit științelor naturii aproape 30% din totalul orelor de predare săptămînal. Dacă la aceasta se adaugă timpul destinat efectuării lucrărilor practice și însușirii disciplinelor cu caracter practic — „agricultura", în școlile de la sate, „cunoștințe despre producția industrială", la orașe — procentul depășește 40%.

În școala medie este și mai mult accentuată această orientare realist-practică a învățămîntului: științelor despre natură, matematicii, tehnologiei meseriei și activității în producție pe care o desfășoară elevii li s-au rezervat peste 56% din totalul orelor de studii.

Timpului destinat studierii științelor despre natură și matematicii trebuie însă să-i corespundă un conținut adecvat scopului urmărit, pregătirii elevilor pentru a deveni participanți activi la dezvoltarea economică a patriei lor. Considerăm că el trebuie să prevadă explicarea sistematică a fenomenelor care fac obiectul științei respective și a legilor obiective care guvernează aceste fenomene, să explice cum și unde sînt folosite de către om fenomenele și legile studiate în practica social-economică și să dea, de asemenea, indicații asupra mijloacelor tehnice și procedeelor prin care forțele naturii sînt puse în slujba omului. Programele de studiu folosite în școala din Republica Populară Romînă se străduiesc să răspundă acestor cerințe.

Ținînd seama de faptul că orice proces de producție înseamnă și un consum de energie, în programele de fizică un loc important îl ocupă studierea diferitelor forme de energie: mecanică, calorică, electrică, energie radiantă, energie atomică; se studiază legile generale ale producerii și transformării reciproce a acestor forme de energie și aplicarea lor în tehnică. Programele cuprind cunoștințe despre principiile de construcție și de funcționare a turbinelor hidraulice, a motoarelor termice, a cuptoarelor electrice, a motoarelor și generatoarelor electrice, a motoarelor reactive; se mai prevăd și cunoștințe despe funcționarea hidro și termocentralelor, a centralelor atomoelectrice.

Dată fiind importanța industriei constructoare de mașini în economia națională, programa de fizică prevede studierea legilor staticii, cinematicii, dinamicii, în strînsă legătură cu aplicarea lor în producție la prelucrarea metalelor, la rulmenți, la mecanismele de transmitere a mișcărilor, la mașinile-unelte simple, părți componente ale oricăror mașini complexe.

Telecomunicațiile și telecomanda, fără de care nu se poate concepe producția modernă, au determinat includerea în programă a unor teme ca studiul principiilor de construcție și de funcționare a aparatelor de radioemisie și radiorecepție, a releelor electromagnetice și fotoelectrice, ca aplicare a electromagnetismului și undelor electromagnetice, a semiconductorilor și opticii fotonice.

Avîndu-se în vedere importanța deosebită a mecanicii și a electricității pentru tehnica modernă, numărul de ore atribuit acestor două capitole ocupă peste 60% din totalul orelor rezervate fizicii. În predarea acestei discipline atît de importante pentru pregătirea practică a elevilor, ca și

în cadrul celorlalte discipline studiate, se urmărește nu numai înarmarea elevilor cu o sumă de cunoștințe despre tehnică, ci și educarea lor, formarea și consolidarea sentimentelor social-politice, pregătirea elevilor pentru o contribuție activă la dezvoltarea economică și culturală a patriei socialiste. De aceea, analiza aplicațiilor tehnico-industriale ale fizicii este însoțită de prezentarea realizărilor obținute de poporul nostru în anii puterii populare sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn și a luminoaselor perspective de viitor în dezvoltarea economică a patriei noastre.

Astfel, la studiul mecanicii și căldurii, se subliniază succesele și perspectivele industriei noastre constructoare de mașini în construirea de agregate moderne, de utilaj petrolier, de locomotive, de tractoare și autocamioane, de locomotive Diesel-electrice. Se subliniază faptul că liniile directoare ale programului de dezvoltare a economiei naționale a țării noastre prevăd creșterea impetuoasă a producției în industria construcțiilor de mașini.

În cadrul lecțiilor, vorbindu-se despre electrificarea țării noastre, se arată, pe baza documentelor Congresului al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, cum se va dezvolta producția de energie electrică, precedînd mereu pe a celorlalte ramuri ale industriei, pentru a permite introducerea pe scară largă a proceselor tehnologice moderne, electrificarea agriculturii și a căilor ferate, creșterea consumului de energie electrică la orașe și la sate.

Studiindu-se radioemisia și radiorecepția, transistorii și fenomenul fotoelectric, se prezintă totodată realizările țării noastre în crearea rețelei de radio-televiziune și a unei industrii radiotehnice proprii, precum și larga dezvoltare ce o vor avea în viitorul apropiat construcția aparatelor electronice și introducerea automatizării în diferitele ramuri ale producției industriale.

În anii regimului de democrație populară s-a acordat o atenție deosebită cercetărilor științifice în domeniul chimiei și dezvoltării industriei chimice, precum și creării unor ramuri noi ale acestei industrii, menite să dea un sprijin prețios ridicării producției industriale și agricole ca și îmbunătățirii nivelului de trai al oamenilor muncii.

Producția de îngrășăminte chimice și de antidăunători, de mase plastice, de fire și fibre de celuloză și sintetice, este o creație a anilor de după eliberare.

Rolul din ce în ce mai însemnat al chimiei în dezvoltarea economică a țării noastre a determinat predarea acestei științe în strînsă legătură cu practica. Paralel cu descrierea modului de preparare și a proprietăților substanțelor chimice, se predă elevilor un sistem de noțiuni generale despre producția chimică și despre metodele moderne folosite în fabricarea produselor chimice, ca dezvoltarea suprafețelor substanțelor care reacționează, folosirea presiunilor și a temperaturilor optime, a catalizatorilor, se dau noțiuni despre tehnologia de fabricație a unor importante produse chimice (acizi minerali, amoniac, îngrășăminte, rășini sintetice, produse sodice și cloro-sodice).

În programă, siderurgiei, una din ramurile principale ale industriei grele, i se dă atenția cuvenită ; aceasta cuprinde cunoștințe despre mine-

reurile de fier și despre procesele chimice care se desfășoară în furnale și în cuptoarele Martin, despre folosirea în industrie a aliajelor de fier, a fontelor și a diferitelor categorii de oțeluri. Nu este uitat nici studiul coroziunii metalelor și al mijloacelor de combatere a ei, dată fiind importanța acestei probleme pentru economia națională.

În cadrul studiului hidrocarburilor se analizează reacțiile de substituție și adiție, cracarea și polimerizarea, se dau indicații despre fabricarea cauciucului sintetic, despre polimerizarea divinilului și izoprenului.

Una din cele mai mari bogății naturale ale țării noastre este petrolul. De aceea, în programa de chimie se subliniază importanța crescîndă a industriei chimice bazate pe piroliza petrolului, care tinde să înlocuiască industria gudroanelor. Se arată, de asemenea, dezvoltarea din ce în ce mai mare, în anii puterii populare, a extracției petrolului, a valorificării superioare a derivatelor petrolifere, precum și a industriei de utilaj petrolier.

O sarcină de bază a învățămîntului științelor biologice este aceea de a face cunoscute elevilor legile mișcării materiei vii și legăturile esențiale dintre materia vie și cea fără viață, dintre multiplele forme de organizare a vieții, ca și posibilitatea de a influența aceste forme în folosul omului.

Studiind legile evoluției lumii vii, legea biogenetică fundamentală, legea unității dintre ontogenie și filogenie, legea corelației dintre organe, legea dominației caracterelor la hibrizi, legile dezvoltării stadiale a plantelor, elevii învață în același timp cum să folosească aceste legi în scopuri practice.

Legat de descrierea diverselor plante și animale, programele de botanică și de zoologie prevăd măsurile de protecție a lor, metodele de luptă împotriva paraziților vegetali și animali, a dăunătorilor culturilor de cîmp, viilor, livezilor, pădurilor. Se studiază metodele de transformare a naturii vii prin modificarea condițiilor de mediu, prin hibridare vegetativă și sexuată, se dau indicații tehnice asupra condițiilor optime de cultivare a diverselor plante și de creștere a animalelor; mai sînt arătate și posibilitățile de industrializare a diferitelor produse obținute.

Totodată, elevii sînt ajutați să înțeleagă importanța celor studiate pentru progresul economic al țării, prin referirile care se fac la dezvoltarea diferitelor ramuri ale agriculturii noastre socialiste.

Predarea geologiei întregește cunoștințele elevilor despre natură, dîndu-le o vedere de ansamblu asupra structurii scoarței globului și asupra principalelor evenimente geologice și biologice petrecute de la nașterea sa ca planetă și pînă în prezent. O dată cu aceasta se urmărește în mod continuu legarea cunoștințelor geologice de activitatea practică, de viață.

Prin studiul rocilor și al mineralelor, al depozitelor de diferite vîrste, se dă posibilitate elevilor să cunoască mai bine bogățiile minerale care se găsesc în subsolul țării noastre. La fiecare rocă se insistă asupra utilității ei practice, asupra valorificării ei în cadrul construcției socialiste, asupra aplicării metodelor avansate în descoperirea și în determinarea noilor zăcăminte.

Valoarea formativă a matematicii este folosită pentru făurirea omului cu multiple posibilități de participare activă la construirea societății socialiste. În predarea matematicii se arată în permanență aplicarea acesteia în diferite sectoare tehnice, în producția industrială și agricolă, în celelalte științe.

Introducerea în program, în anii din urmă, a calculului diferențial și integral permite rezolvarea — în legătură nemijlocită cu tehnica — a unor probleme de geometrie sau fizică, cum ar fi viteza, accelerația, calculul suprafețelor și volumelor, determinarea centrului de greutate sau a lucrului mecanic.

Trebuie să precizăm că școala noastră de cultură generală nu își pune ca scop să dea elevilor o pregătire profesională completă, să înlocuiască școlile profesionale prin care sînt pregătiți muncitorii calificați pentru producție.

Este însă firesc ca elevii, care muncesc o perioadă de timp într-o întreprindere determinată și la un loc de muncă determinat, să se familiarizeze cu problemele unei anumite meserii și să studieze tehnologia acelei meserii, fără ca studiul și activitatea practică să poată fi duse la obținerea unei calificări complete.

În școala de cultură generală noi urmărim să dăm elevilor un orizont cultural cît mai larg. Astăzi, în epoca automatizării complexe, a energiei atomice și a zborurilor cosmice, un om nu se mai poate considera cult dacă, pe lîngă literatură, artă, istorie, nu cunoaște și problemele de bază ale științei și tehnicii moderne. De asemenea, noi urmărim să pregătim pe elevi astfel ca, la terminarea școlii medii, să poată nu numai să urmeze orice ramură a învățămîntului superior tehnic sau umanistic, dar mai ales să se poată încadra cu ușurință în munca productivă și să poată căpăta într-un timp relativ scurt o calificare profesională de înaltă tehnicitate. Totodată, noi îi familiarizăm pe elevi cu viața din fabrici și uzine, de pe șantiere, pentru ca să se încadreze mai ușor în munca productivă, fără să fie nevoie de o perioadă așa-numită de aclimatizare.

Contribuind la realizarea scopului pe care și-l pune școala noastră de cultură generală, cunoștințele despre construcția și funcționarea diferitelor mașini agregate, instalații sau despre unele procedee tehnologice prevăzute în programele de predare a științelor naturii nu merg totuși pînă la amănuntele tehnice, ci se mențin la informații generale, de principiu.

*

Învățămîntul, ca element al suprastructurii, reflectă în conținutul și structura lui nivelul și cerințele bazei economice a societății. Învățămîntul trebuie să cuprindă, în limitele impuse de vîrsta și de posibilitățile de înțelegere ale elevilor, cele mai importante rezultate ale cercetărilor științifice, cunoștințele științifice fundamentale. Dar cum tehnica și știința sînt în continuă dezvoltare, învățămîntul trebuie să se dezvolte și el mereu, pentru a merge în pas cu viața, cu cerințele mereu înnoite ale practicii.

Privite din acest punct de vedere, programele școlare sînt periodic susceptibile de unele îmbunătățiri, în sensul actualizării lor. Operațiunea

aceasta se prezintă sub două aspecte : primul se referă la ceea ce este nou în știință și tehnică și trebuie să-și facă loc în școală ; al doilea aspect privește eliminarea din programe a ceea ce este depășit sau neesențial, pentru a evita acumularea unui volum prea mare de cunoștințe, a căror însușire ar solicita elevilor eforturi supra-normale.

Trebuie considerată ca o rămînere în urmă a unei programe de fizică, lipsa noțiunilor de bază ale fizicii solidului. Acest domeniu a progresat enorm în ultimele două decade și a condus la aplicații practice de importanță considerabilă. Ne referim la elementele semiconductoare amintite prea sumar în programele noastre, la emisia stimulată a undelor de radio și a luminii vizibile, la unele substanțe magnetice cu proprietăți remarcabile și la altele.

Prezentarea acestor noțiuni la nivelul de pregătire a elevilor din ultima clasă a școlii medii este astăzi pe deplin posibil. Ea ar putea fi făcută în cadrul unui capitol denumit „Structura substanței", care să conțină și capitolul „Structura atomului", existent în programe.

De asemenea, apreciem că din programe nu ar trebui să lipsească noțiuni din domeniile în care fizica modernă tinde să extindă cunoștințele noastre asupra naturii. Astfel de domenii sînt : fizica presiunilor supraînalte, fizica temperaturilor foarte joase, fizica plasmei. Concentrarea atenției elevilor asupra interesului contemporan pe care îl prezintă fizica pentru progresul științei și tehnicii nu poate fi obținută fără a aminti, cel puțin, asemenea cuceriri ale gîndirii umane.

Dacă este relativ ușor de spus ce probleme noi ar trebui introduse în predarea unei științe, cu mult mai greu este de hotărît la ce se poate renunța. Greutatea provine nu numai dintr-un anumit conservatorism, firesc, și împotriva căruia trebuie luptat, dar mai ales din cauza succesiunii strînse, logice, în care trebuie să se înlănțuie cunoștințele prevăzute în programe. Totuși, credem că s-ar putea elibera un număr de ore de predare, renunțînd la repetarea în școala medie a unor noțiuni studiate în școala de 8 ani. Ar putea fi luate în considerare restrîngerea capitolului despre hidro și aerostatică, renunțarea la o serie de amănunte despre mașina cu vapori care din ce în ce mai mult își pierde însemnătatea practică și altele.

Generalizarea experimentului de predare a disciplinelor de către profesori de specialitate, începînd de la clasele mici, ar putea de asemenea realiza un disponibil de ore pentru înglobarea în programe a unor probleme noi.

Dat fiind puternicul avînt luat de industria chimică în țara noastră, a cărei producție va crește în anii aceștia de peste 3 ori, considerăm necesară o actualizare a programelor de chimie în concordanță cu cerințele practicii. Va trebui insistat mai mult asupra folosirii cărbunelui și metanului ca materii prime pentru industrie, arătînd procedeele industriale de prelucrare a acestor substanțe. Este necesar să se dea elevilor o orientare generală asupra posibilităților de valorificare pe cale chimică a gazelor de sondă, a gazelor de cracaj, a țițeiului și derivaților, cu prezentarea pentru fiecare din aceste materii prime a proceselor tehnologice de chimizare. Va trebui insistat în mod special asupra maselor plastice

sintetice fabricate în țara noastră, arătînd nu numai reacțiile chimice care duc la aceste produse, dar și construcția și funcționarea instalațiilor industriale în care ele se produc.

Totodată, avînd în vedere că noțiunile de bază ale chimiei — oxizi, baze, acizi, săruri — sînt cunoscute de elevi din școala de 8 ani, ele ar putea fi prezentate mai succint în școala medie, pentru a face loc noilor cunoștințe devenite necesare.

Avînd în vedere orientarea actuală a științei biologice, care a căpătat în ultimul timp un accentuat caracter experimental, ajutîndu-se în acest scop de matematică, fizică, chimie, considerăm posibil și util să se reducă volumul cunoștințelor de sistematică, fără a atinge strictul necesar înțelegerii evoluției materiei vii.

Aceasta se poate realiza, de exemplu, prin renunțarea la descrierea mai multor tipuri reprezentative în cadrul aceleiași grupe și prin eliminarea unor amănunte în descrierile privind morfologia și anatomia plantelor și animalelor prezentate.

În schimb, însă, pentru a lărgi sfera cunoștințelor elevilor la nivelul științei mondiale, își au locul în programe unele probleme de microbiologie, fiziologie, biofizică, ecologie, în strînsă legătură cu problemele ridicate de producția actuală.

Zi de zi apar cercetări privind biologia virusurilor, din care rezultă rolul lor important în natură și în viața omului, apar metode noi de cercetare a proceselor fundamentale ale materiei vii, cum este folosirea în acest scop a izotopilor radioactivi. Este necesar ca elevii să fie informați și despre aceste probleme.

Introducerea în producția agricolă a unor procedee moderne, cum ar fi creșterea producției vegetale și animale sub acțiunea stimulatorilor de creștere și a hormonilor, ameliorarea plantelor și animalelor prin folosirea unor agenți fizici — radiații, ultrasunete — sau substanțe chimice, cultura plantelor în soluții nutritive. Trebuie să fie oglindită în programele școlare, alături de caracterele economice ale diverselor organe ale plantelor, și posibilitatea de a produce și dezvolta însușiri cît mai valoroase la aceste organe.

În programele de matematică ar trebui accentuate mai multe elemente de algebră liniară — determinanți, sistemul de ecuații și inegalități liniare — dat fiind rolul programării liniare în economie, planificare, transporturi. Se simte nevoia introducerii unor elemente de calculul probabilităților și de statistică matematică, întîlnite atît de des în numeroase sectoare de activitate. Va trebui folosit mai mult calculul aproximativ — interpolări, valori medii, evaluarea erorilor — în diferite ocazii furnizate de studiul celorlalte științe și de activitatea practică în producție, a elevilor. De asemenea, poate fi luată în considerare introducerea unor noțiuni sumare de calcul vectorial.

Îmbunătățirea programelor școlare în sensul actualizării lor trebuie făcută cu multă grijă, pentru a nu produce fisuri în sistemul logic de prezentare a științelor. Dar modernizarea predării științelor naturii și matematicii, eliminarea temelor neesențiale, a celor legate mai puțin de

cerințele tehnicii, concomitent cu introducerea unor probleme noi, cerute de folosirea pe scară din ce în ce mai largă în practică a unor noi cuceriri științifice, sînt cerute de viața însăși.

★

Pregătirea elevilor pentru producție se realizează nu numai prin cunoștințe predate în cadrul științelor despre natură, dar și prin metodele specifice de predare a acestor cunoștințe.

Principiul legăturii cît mai strînse între învățămînt și munca productivă face ca în predarea lecțiilor să se folosească pe scară largă date și material demonstrativ luate din producție, experiențe de laborator, lucrări practice, vizite și lecții ținute în întreprinderi, să existe o preocupare permanentă de a trezi la elevi interesul și dragostea pentru însușirea cunoștințelor științifice, de a-i atrage într-o activitate extrașcolară rodnică prin cercuri tehnice de elevi, prin expoziții și concursuri tehnice.

Una din căile cele mai simple de legare a predării cu producția constă în aplicarea cunoștințelor căpătate la rezolvarea unor probleme cu caracter practic.

În special problemele cu conținut tehnic din toate ramurile fizicii dau un bun prilej de a arăta legătura indisolubilă dintre teorie și practică. Problemele privind calculul lucrului mecanic, al puterii și al randamentului diferitelor mașini folosite în industrie, cele referitoare la efectele curentului electric, la calculul metalului depus în procesul de galvanizare sau la calculul elementelor unui transformator sînt tot atîtea ocazii de a completa pregătirea pentru practică a elevilor. Același lucru se poate spune și despre problemele de chimie, cum ar fi cele legate de noțiunile de atom-gram, moleculă-gram, soluții, normalitate, titrare, sau calculul masei unei substanțe obținute într-o reacție chimică, calculul cantităților de substanțe necesare într-un proces chimic.

Asemenea probleme, ca și folosirea datelor luate din practică în problemele de matematică, sînt foarte utile în pregătirea pentru viață a elevilor și de aceea ele trebuie să-și găsească locul cuvenit în procesul de instruire.

Odată cu studiul științelor despre natură, elevii capătă o serie întreagă de priceperi și de deprinderi practice ca, de exemplu: de a citi și de a face un desen tehnic, scheme, grafice, priceperi și deprinderi de a folosi diferite aparate și instrumente de măsură, de a demonta și monta unele piese la aparate și la mașini mai simple, de a executa diferite lucrări, de a mînui vesela de laborator și diferite substanțe chimice, de a cultiva diferite plante pe lotul școlar, de a executa lucrările de hibridare etc.

Un rol important în formarea acestor priceperi și deprinderi practice îl au experiențele demonstrative efectuate de profesor, dar mai ales lucrările executate de elevii înșiși.

Pentru ca aceste lucrări practice să nu rămînă în urma pregătirii teoretice a elevilor, unde pătrund din ce în ce mai mult probleme noi, legate de dezvoltarea științei și de tehnica actuală, o preocupare importantă în

țara noastră a fost aceea ca aparatura folosită la experiențele de fizică, chimie, biologie să aibă caracteristici cît mai apropiate de producție, la nivelul problemelor teoretice studiate de elevi, astfel ca ei să fie inițiați încă din școală în mînuirea dispozitivelor și instalațiilor pe care le vor întîlni în activitatea productivă.

De aceea în ultimul timp în producția de material didactic din țara noastră s-a urmărit modernizarea lui, construindu-se instrumente și aparatură la nivelul tehnicii actuale, corespunzător necesităților învățămîntului în continuă dezvoltare. Astfel, dintre materialele care au fost produse pentru dotarea școlilor noastre putem cita: aparate de emisie-recepție pentru studiul undelor radio, releul cu celulă foto-electrică, detector de particule, cameră de ceață, aparat pentru producerea și punerea în evidență a cîmpului magnetic rotitor și altele.

Intrucît între formele posibile de lucru în laborator lucrările frontale executate de toți elevii alcătuiesc o formă superioară de activitate practică — în care elevii au prilejul să-și verifice temeinicia cunoștințelor, pot confrunta rezultatele unui număr mare de determinări, învață să lucreze cu stăruință și răbdare — s-a urmărit și fabricarea unor truse necesare acestor lucrări. Astfel sînt trusele pentru lucrări de mecanică, de electricitate și electronică, trusele pentru chimie și pentru electrochimie, trusele topografice, trusele pentru disecție etc.

Un material didactic care aduce o contribuție importantă la înțelegerea fenomenelor studiate și la ilustrarea legăturii lor cu practica, cu producția, este filmul didactic, a cărui folosire pătrunde din ce în ce mai mult în activitatea școlilor noastre.

Proiecția cinematografică oferă posibilitatea studierii diferitelor instalații, mașini sau aparate în timpul funcționării lor. Prin filmare se pot obține imagini mult mărite ale unor obiecte microscopice, precum și redarea evoluției unor fenomene într-un ritm accelerat sau încetinit. Filmul de cinematograf are și posibilitatea de prezentare a unor imagini care explică aspectele principale în evoluția unor procese fizico-chimice sau biologice.

Cum vizitele în întreprinderi sau pe cîmpurile de cultură — atît de necesare pentru exemplificarea „pe viu" a construcției și funcționării diferitelor instalații, agregate sau a desfășurării unor procese tehnologice — nu sînt întotdeauna la îndemînă, filmul de cinematograf permite prezentarea unor lucrări tehnice, construcții, mașini, realizate în țara noastră sau în alte țări socialiste, sau a unor procese de producție bazate pe aplicarea în practică a cunoștințelor științifice.

Astfel, de exemplu, unele din filmele didactice produse în țara noastră, cum ar fi „Fonta" și „Oțelul", pe lîngă faptul că explică elevilor procesele chimice ce se petrec în furnale și cuptoare, le arată, într-o îmbinare strînsă, tehnologia acestor importante produse, instalațiile complexe ce se utilizează în uzinele țării noastre, munca plină de avînt a furnaliștilor și a oțelarilor.

În filmul „Centrale termo-electrice" sînt analizate pe rînd multiplele instalații ale centralelor, se dezvăluie elevilor rostul fiecăreia și li se prezintă apoi toate aceste instalații în funcțiune, dîndu-li-se astfel posibilita-

tea să îmbine într-un tot închegat cunoștințele dobîndite din diferite capitole ale fizicii.

Activitatea școlară în cursul căreia elevii înțeleg cel mai bine folosirea de către om, în practică, a legilor naturii rămîne însă participarea lor directă la munca productivă.

În procesul muncii elevii utilizează anumite aparate și unelte, lucrează la mașini și la instalații, cunosc mecanisme și dispozitive a căror construcție și funcționare se bazează pe fenomenele și legile științifice studiate la fizică, chimie, matematică. Totodată, pe lîngă faptul că munca în producție reprezintă o aplicare în practică și o ilustrare a cunoștințelor teoretice, ea devine și o importantă sursă de îmbogățire și de adîncire a teoriei.

Sistemul de instruire în producție a elevilor din cursul mediu cîte o zi pe săptămînă se aplică experimental în peste 100 de școli din țara noastră și el dă bune rezultate. Această experiență a arătat că atragerea elevilor la muncă în producție nu reduce nivelul pregătirii lor de cultură generală. Dimpotrivă, dacă sînt bine conduși, elevii încep, datorită activității lor productive alături de muncitori, să aibă o atitudine mai plină de răspundere față de obligațiile lor școlare. Experiența de viață și de producție pe care o dobîndesc le permite să-și însușească într-un mod mai profund și mai conștient bazele științelor.

Totodată, s-a dovedit că folosirea de către elevi a instalațiilor și uneltelor în activitățile practice este mai eficientă, dacă ea se sprijină pe o bază științifică, dacă cunoștințele teoretice respective au fost însușite de elevi înainte de a trece la munca practică.

În activitatea practică, elevii își dau și mai bine seama, participînd direct, nemijlocit, în procesul de producție, de bazele științifice ale producției, de rolul cunoștințelor științifice în progresul tehnic. Aceasta determină o atitudine nouă la elevi față de activitatea pe care o desfășoară în clasă și în producție, stimulează dorința lor de a cunoaște mai adînc problemele științifice și posibilitățile de aplicație a lor în tehnică.

Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii în condițiile socialismului, multitudinea realizărilor noi care deschid drumuri nebănuite, de o deosebită importanță practică pentru creșterea producției, pun în fața școlii probleme complexe în legătură cu predarea obiectelor de învățămînt din ciclul științelor despre natură și a matematicii.

Soluționarea acestor probleme, modernizarea predării științelor naturii prin îmbunătățirea și actualizarea programelor, ca și prin introducerea pe scară largă a unor metode de predare mai eficiente, presupun o conlucrare activă nu numai a pedagogilor și profesorilor de specialitate care au răspunderea directă, dar și a oamenilor de știință, a inginerilor și tehnicienilor din producție, care pot aduce un sprijin prețios.

Deosebit de valoroasă pentru ridicarea învățămîntului la nivelul cerințelor actuale este colaborarea strînsă dintre țări. Schimbul de păreri ce se va realiza și propunerile care vor fi făcute vor contribui la întărirea rolului pe care științele naturii și matematica îl au în pregătirea unui tineret capabil să folosească cu pricepere în producția socialistă cele mai avansate procedee tehnice.

РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК И МАТЕМАТИКИ В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСА ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВА

(Резюме)

После теоретического объяснения важности наук в целях развития производства, автор подчёркивает необходимость чтобы будущие кадры рабочих, механиков, инженеров получали в школе фундаментальные знания по основам наук. Автор утверждает, что эти знания помогут будущим кадрам понять принципы действия оборудования высокой техники, применять эти оборудования в производственном процессе, усовершенствовать аппаратуру и приёмы работы, содействуя, таким образом, дальнейшему развитию науки и техники.

Далее автор говорит о важном значении естественных наук и математики, которые преподаются в школах нашей страны, и для которых в учебных планах восьмилетней школы предусмотрено 30% общего числа часов в неделю.

Автор указывает, что в средней школе это реалистическое-практическое направление образования ещё более значительно и где этим предметам предоставлено 56% общего учебного времени.

В статье также расматривается вопрос модернизации обучения естественным наукам и математике.

LE ROLE DES SCIENCES DE LA NATURE ET DE LA MATHÉMATIQUE DANS LA PRÉPARATION DES ÉLÈVES POUR LA PRODUCTION

(Résumé)

Après un exposé théorique sur l'importance des sciences pour le développement de la production, l'auteur montre la nécessité que les futurs ouvriers, techniciens et ingénieurs acquièrent à l'école des connaissances fondamentales sur les bases des sciences. Selon l'auteur, ces connaissances aident les cadres futurs à comprendre les principes de fonctionnement des installations de haute technicité, à utiliser ces installations dans le processus de production, à perfectionner l'outillage et les méthodes de travail, afin de contribuer au progrès continuel de la science et de la technique.

Plus loin, l'auteur montre la place importante que l'on accorde aux sciences de la nature et aux mathématiques dans les écoles de notre pays : dans l'école de 8 ans, on leur a réservé 30% sur le total des heures de cours par semaine, et dans l'école moyenne cette orientation réaliste — pratique de l'enseignement est encore plus accentuée, le pourcentage y étant de 56% sur le total des heures d'étude.

L'article aborde aussi le problème de la modernisation de l'enseignement des sciences naturelles et des mathématiques.

CUM SE REFLECTĂ APLICAREA PRINCIPIULUI UNITĂȚII ORGANISM-MEDIU ÎN PREDAREA BOTANICII ȘI ZOOLOGIEI

Lector univ. TRAIAN TRETIU
Cluj

Unitatea organism-mediu este un principiu de bază al biologiei științifice moderne. El exprimă totalitatea legilor cu privire la relațiile complexe care se stabilesc între organism și natura înconjurătoare. De felul în care se reflectă acest principiu în programele și manualele școlare, de felul în care este aplicat și interpretat de profesor în lecțiile sale, depinde în cea mai mare măsură înțelegerea, de către elevi, a celor mai importante probleme de biologie și, ca urmare, înarmarea lor cu concepția materialist-dialectică despre natură.

Probleme ca: evoluția viețuitoarelor și adaptarea lor la mediu, creșterea și dezvoltarea, variabilitatea și ereditatea, unitatea dintre ontogenie și filogenie, vitalitatea, relațiile complexe în lumea vie, precum și alte procese biologice importante, nu pot fi pe deplin înțelese de elevi, dacă în explicarea lor nu se pornește de la unitatea organismului cu mediul. Iată de ce, în lucrarea de față, ne propunem să scoatem în evidență atît modul în care se reflectă acest principiu în manualele de botanică și de zoologie, cît și felul în care este aplicat la lecții de către profesorii de științe naturale.

Principiul unității organism-mediu se oglindește, sub o formă sau alta, și în conținutul manualelor de științe naturale anterioare reformei învățămîntului din anul 1948, dar raporturile organismelor cu mediul erau privite fie de pe pozițiile finalismului teologic, fie de pe pozițiile concepțiilor mecaniciste despre lumea organică.

În conformitate cu actualele programe școlare, principiul unității organism-mediu trebuie aplicat în lecții de pe pozițiile darwinismului creator, ale biologiei miciuriniste, care privește unitatea organismelor cu mediul în mod dialectic — ca unitate a contrariilor — unde fiecare specie sau organism izolat, pe lîngă faptul că reprezintă produsul istoric al mediului, este totodată și un factor activ de modificare a mediului.

În actualele manuale se subliniază rolul activ al omului în modificarea naturii organismelor și faptul că organismele la rîndul lor au un rol important în modificarea condițiilor de mediu. În manualele de botanică pentru clasa a V-a și pentru clasa a VIII-a, principiul unității organismului cu mediul este subliniat aproape în fiecare lecție, iar într-un capitol special cu titlul *Factorii principali ai ecologiei plantelor*, din

manualul de clasa a VIII-a, se precizează noțiunea de mediu, precum și complexul de factori abiotici și biotici care influențează dezvoltarea plantelor. Se arată apoi relațiile complexe dintre plante și animale, precum și rolul organismelor în modificarea condițiilor de mediu. Semnalăm însă că acest ultim aspect al unității dintre organism și mediu este foarte puțin reliefat în manualele de zoologie, deși autorii ar fi avut mari posibilități pentru a face acest lucru.

Pentru exemplificare ne vom referi la felul în care se tratează grupul moluștelor, atît în manualul de clasa a VI-a, cît și în manualul de clasa a IX-a. În ambele cazuri, lecțiile din acest capitol abundă în material descriptiv, în dauna interpretărilor biologice. Se arată, bunăoară, că stridiile trăiesc în grupuri mari, formînd bancuri întinse (dîndu-se și o figură pentru a se ilustra acest fapt), dar nu se face nici o referire la influența pe care o exercită aceste bancuri asupra schimbării mediului fizic și, ca urmare, și al celui biologic. Se arată importanța economică a unor moluște, dar nu se subliniază rolul acestor animale în construirea scoarței pămîntului. Asemenea lipsuri se observă și în lecțiile altor capitole.

Pentru înțelegerea caracterului dialectic al unității organismului cu mediul, în numeroase lecții s-ar putea aminti de rolul viețuitoarelor în procesul de formare a scoarței. În activitatea lor biologică, multe animale și plante transformă încontinuu învelișul geologic, schimbîndu-i proprietățile fizice, chimice și mecanice. Prezența unor uriașe masive de calcar, de dolomită, de sulf etc., de origine biogenă dovedește acest lucru. Mediul fizic, modificat sub acțiunea biologică, exercită, la rîndul lui, o mare influență asupra dezvoltării și evoluției organismelor.

S-a observat, însă, că oricît de corect sînt prezentate diferitele probleme de biologie în manualele școlare, elevii nu sînt totdeauna în stare să le dea deplina lor interpretare științifică, fără ajutorul profesorului.

De aceea, în cercetarea noastră am căutat să cunoaștem și modul în care este aplicat principiul unității organism-mediu în lecțiile predate de profesori, pentru a putea stabili cîteva concluzii cu privire la aplicarea corectă a acestui principiu.

În acest scop, am urmărit orientarea lecțiilor ținute de mai mulți profesori de științe naturale din orașul și regiunea Cluj, unde am asistat și analizat 86 lecții.

În al doilea rînd, am analizat 382 planuri de lecții ținute de 40 profesori din diferite regiuni ale țării, ca lecții demonstrative pentru studenții de la secția fără frecvență a facultății de științe naturale — geografie din Cluj.

În analiza acestor planuri, am urmărit mai ales felul în care a fost formulat scopul diferitelor lecții, în care, după cum se știe, se reflectă orientarea predării conținutului, se arată noțiunile biologice de bază cu care vor fi înarmați elevii, noțiunile a căror sferă va fi lărgită prin noi date științifice, prin aplicarea cunoștințelor în practică etc.

În afară de scopul lecțiilor, care uneori nu era bine formulat și nu reflecta orientarea predării, s-au analizat toate celelalte elemente ale pla-

nului, în special concluziile și generalizările finale, precum și înregistrarea desfășurării (conspectul) lecției, realizată de către studentul practicant.

Am considerat că principiul respectiv a fost aplicat în toate lecțiile în care se urmărea ca prin faptele expuse să se explice un anumit proces biologic în dependență de condițiile de mediu (variabilitatea ființelor, creșterea și dezvoltarea, adaptarea, evoluția, comportamentul ființelor în mediu etc.). Din totalul lecțiilor analizate, abia în 27% s-a observat o astfel de orientare.

Am considerat că nu s-a aplicat acest principiu, sau s-a aplicat fără un țel instructiv-educativ, în acele lecții în care, deși conținutul lor era foarte potrivit pentru aceasta, scopul lecției, precum și desfășurarea ei nu a reflectat o astfel de preocupare din partea profesorului. De asemenea, am considerat că nu s-a dat importanță acestui principiu, chiar dacă în lecții s-a amintit despre unele procese biologice în legătură cu mediul, însă ele au rămas neexplicate sau explicațiile lor s-au făcut de pe poziții greșite.

Așa de exemplu, în planul lecției *Familia Compozite*, ținută la clasa a VIII-a a unei școli din regiunea Cluj, scopul este formulat în felul următor: „Cunoașterea sistematică a plantelor din familia compozite și importanța lor ca plante medicinale și tehnice". Din planul lecției, cît și din conspectul desfășurării ei, s-a dedus că, deși profesoara a vorbit elevilor despre forma diferită a frunzelor păpădiei, nu s-au explicat cauzele acestor deosebiri și nu s-a subliniat procesul de adaptare la anumite condiții de mediu al plantelor din această familie.

În ce privește poziția pe care se situează unii profesori în explicarea proceselor biologice legate de principiul unității organismului cu mediul, vom da doar un exemplu: În lecția de zoologie pentru clasa a VI-a, cu titlul „Păsările agățătoare", profesoara, voind să sublinieze caracterele adaptive ale acestor păsări, datorită formulării greșite a întrebărilor, s-a situat pe pozițiile preadaptaționismului — doctrină care duce spre fixism:

Ce caracter o face pe ciocănitoare să fie bine adaptată la nutriția insectivoră?

Răspuns: Ciocul puternic și limba cleioasă.

Ce alt caracter o face să fie adaptată pentru o agățare ușoară pe copaci?

Răspuns: Dispoziția degetelor de la picioare, două fiind îndreptate înainte și două înapoi.

În cazul de față, profesoara trebuia să fi prezentat caracterele adaptive despre care s-a vorbit nu ca fiind preformate, ci ca rezultat atît al condițiilor de mediu în care își duce viața această pasăre, cît și al selecției naturale.

Menționăm că astfel de greșeli au fost semnalate în lecțiile multor profesori.

Fără îndoială că numai folosirea observării și analizei lecțiilor unor profesori nu poate duce la o concluzie cu caracter de generalizare în această problemă. De aceea, documentația noastră s-a extins și asupra nivelului cunoștințelor elevilor.

În acest scop am analizat o lucrare de control efectuată de 211 elevi din clasa a V-a, de 228 elevi din clasa a VI-a, de 91 elevi din clasa a VIII-a și de 96 elevi din clasa a IX-a. Elevii aparțin mai multor clase și școli din orașul și regiunea Cluj, precum și din regiunea Mureș — Autonomă Maghiară. Lucrările au fost date înainte de începerea trimestrului III după ce elevii au parcurs o mare parte din materie, și au cuprins următoarele întrebări :

a) *Ce se înțelege prin mediul de viață al unei ființe oarecare?* Din răspunsurile la această întrebare, am urmărit să vedem cum înțeleg elevii noțiunea de mediu de viață, deoarece practica a arătat că fără precizarea acestei noțiuni nu poate fi explicat și înțeles în mod științific nici unul din principalele procese biologice.

b) *Dacă între mediu și ființă există vreo legătură și cum se realizează această legătură?* S-a constatat că, în cele mai multe cazuri, principiul unității organism-mediu se aplică declarativ, în sensul că profesorul se rezumă la afirmarea acestei unități, fără să sublinieze felul în care se realizează ea în natură. Prin întrebarea pusă, am urmărit să constatăm dacă elevii pot sesiza caracterul dialectic al unității organism-mediu sau privesc această unitate unilateral și mecanicist.

c) *Ce se înțelege prin adaptare la mediu și cum se explică diferitele adaptări ale ființelor la mediul de viață?* Răspunsurile la această întrebare vor arăta dacă elevii înțeleg deplin conținutul uneia dintre cele mai importante noțiuni biologice — adaptarea la mediu — noțiune pe care o întîlnesc aproape în fiecare lecție de științe naturale.

Elevii claselor a VIII-a și a IX-a au trebuit să răspundă la aceleași întrebări, la care s-a mai adăugat o întrebare în plus și anume :

Ce procese importante din viața plantelor și a animalelor se pot explica pornind de la principiul unității organism-mediu? Din răspunsuri am căutat să ne dăm seama în ce măsură elevii care studiază botanica și zoologia la un nivel mai înalt pot sesiza cauzele care determină principalele procese biologice, în comparație cu elevii claselor a V-a și a VI-a.

În urma analizei rezultatelor s-a ajuns la următoarele constatări :

Răspunsurile date de elevii clasei a V-a la prima întrebare se pot grupa în 4 categorii (tabel nr. 1) : 28 de elevi (ceea ce reprezintă 13,2%), dau noțiunii de mediu un conținut cu totul greșit. Iată cîteva răspunsuri : „Prin mediul de viață a unei plante înțelegem că o plantă trăiește, înflorește, se înmulțește și moare" (Gh. V., clasa a V-a), „Noi înțelegem prin mediul de viață acele plante care trăiesc numai în locurile prielnice" (I. B. clasa a V-a), „Adaptarea la condițiile de viață se numește mediul de viață" (G. I. clasa a V-a).

În 42 lucrări (19,9%), noțiunea de mediu este exprimată doar prin exemple, fără să se aducă nici o precizare în ce privește conținutul ei. Răspunsurile elevilor apar în felul următor : „Trestia și nufărul trăiesc în apa bălților, bradul trăiește la munte..." (A. S., clasa a V-a).

În 94 de lucrări (44,6%), noțiunea de mediu este prezentată într-o formă generalizată, dar cu un conținut limitat, fiind redusă la locul de fixare a plantei, așa cum de fapt este prezentată și în manual. „Eu înțeleg prin mediu de viață locul unde crește și se hrănește planta (S.F. cl. a V-a).

Tabelul nr. 1

Noțiunea de mediu	Clasa și nr. total al elevilor	Calitatea răspunsurilor — în număr și procente								Observații
		Fără conținut adecvat		Exprimate prin exemple		Cu conținut redus		Cu conținut mai larg și adecvat		
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	
	Cl. a V-a 11 elevi	28	13,2	42	19,9	94	44,6	47	22,3	
	Cl. a VI-a 228 elevi	6	2,7	—	—	116	50,8	106	46,5	

În 47 de lucrări (22,3%), noțiunea de mediu este prezentată cu un conținut mai larg, mai adecvat, dar incomplet. În explicarea acestei noțiuni generale, elevii pornesc fie de la condițiile de existență ale ființelor, fie de la cerințele față de mediu, între care nu se face nici o diferențiere. „Prin mediul de viață al unei plante, noi înțelegem cerințele plantei, adică lumină, apă, aer și sol fertil" (C. P., clasa a V-a).

Notăm că în nici unul din răspunsuri nu s-au luat în seamă factorii biologici, alături de cei fizici. Ca urmare, fără a se preciza acest lucru, elevii nu vor putea înțelege unitatea organismelor cu mediul decît unilateral, — la nivelul individului — sau cel mult al speciei. Ei nu vor putea sesiza relațiile complexe în lumea vie.

La clasa a VI-a, răspunsurile elevilor sînt mai cuprinzătoare (tabel nr. 1). E drept că și aici mediul este redus doar la factorii fizici și se face aceeași confuzie între noțiunile de mediu, condiții de viață și cerințele organismelor, dar în numeroase răspunsuri noțiunea de mediu este prezentată cu un conținut mai adecvat și cu o sferă mai largă. Iată un exemplu: „Mediul de viață este lumea înconjurătoare a unei ființe, unde ea își găsește hrană, apă, aer și alte condiții de viață" (T.C., clasa a VI-a).

Răspunsurile la a doua întrebare le-am grupat tot în patru categorii. Unele care nu sesizează sub nici o formă legăturile dintre organism și mediu, altele în care, sesizînd aceste legături, accentul se pune numai pe legăturile nutritive (trofice), a treia grupă unde accentul se pune numai pe modificarea (adaptarea) organismelor sub influența condițiilor de mediu schimbate și a patra grupă unde sînt arătate legăturile trofice cît și fenomenele de adaptare (tabelul nr. 2).

La clasa a V-a, în prima categorie au intrat 14 răspunsuri, deci 6,6% și ele sînt exprimate în fraze lipsite de conținut, ca de exemplu: „Între mediul de viață și ființe există legătura care se realizează în felul următor: feriga trăiește în păduri umbroase" (C. A., clasa a V-a).

Tabelul nr. 2

Legăturile fiinţelor cu mediul	Clasa şi nr. total al elevilor	Calitatea răspunsurilor — în număr şi procente								Observaţii
		Fără conţinut adecvat		Se exprimă prin legăturile nutritive		Se exprimă prin adaptare la mediu		Se exprimă atît prin legăturile nutritive, cît şi prin adaptare		
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	
	Cl. a V-a 211 elevi	14	6,6	62	29,4	135	64,0	—	—	
	Cl. a VI-a 228 elevi	7	3,1	34	15,0	69	30,2	118	51,7	

În a doua categorie, unde legăturile dintre fiinţe şi mediu sînt exprimate prin schimburile nutritive, au intrat 62 de răspunsuri, deci 29,4%, fiind formulate în felul următor: „Între mediu şi plantă există o strînsă legătură. Unei plante îi trebuie apă, aer, lumină şi hrană pe care le conţine mediul" (S. P., clasa a V-a).

În restul răspunsurilor — 135 (46,4%) — legăturile dintre organism şi mediu sînt explicate prin adaptarea organismelor şi cele mai multe sînt redate în felul următor: „Între plante şi mediu este o foarte mare legătură pentru că planta se schimbă după mediul înconjurător" (S. F., clasa a V-a); „Între mediu şi fiinţe există legături care se realizează prin adaptarea la mediu". (S. A., clasa a V-a).

Răspunsurile date de elevii clasei a VI-a (tabelul 2), ca şi în cazul primei întrebări, sînt mai corect formulate şi cu mai mult conţinut. În peste 50% din ele legăturile dintre organism şi mediu sînt exprimate atît prin schimburile nutritive, cît şi prin adaptarea la mediu.

Semnificativ este faptul că nici un elev din clasa a VI-a nu a sesizat legăturile complexe care există în lumea vie şi despre care ei au luat cunoştinţă, atît în lecţiile de botanică, cît şi în cele de zoologie. În nici o lucrare nu se aminteşte despre raporturile dintre animale şi plante în acordul polenizării sau de lupta biologică pentru existenţă, care are loc între specii. De asemenea, nu a fost sesizată influenţa vieţuitoarelor asupra mediului lor de viaţă.

Faptele arată deci că, nesubliniindu-se în suficientă măsură complexitatea relaţiilor în lumea vie, noţiunea ce şi-o formează elevii despre aceste relaţii are o sferă mult redusă.

În ceea ce priveşte *noţiunea de adaptare la mediu*, rezultatele sînt următoare: (tabelul nr. 3). Dacă ne referim la clasa a V-a, 52 (24,1%) din totalul răspunsurilor sînt complet eronate, fiind substituită noţiunea de adaptare altor noţiuni. De exemplu: „Prin adaptare înţelegem schimba-

rea mediului înconjurător al plantelor" (T. M., clasa a V-a). „Prin adaptare la mediu se înțelege mediul sau locul unde trăiesc diferite ființe" (I. P., clasa a V-a). Din aceste răspunsuri se observă că mulți elevi confundă noțiunea de adaptare cu însăși noțiunea de mediu.

În 60 din răspunsuri (28,4%) procesul de adaptare la mediu este înțeles doar ca o simplă schimbare a locului de viață a unei ființe: „Prin adaptare la mediu înțelegem atunci cînd planta își schimbă mediul de viață" (V. A., clasa a V-a).

Tabelul nr. 3

Noțiunea de adaptare la mediu	Clasa și nr. total al elevilor	Calitatea răspunsurilor — în număr și procente								Observații
		Substituirea la alte noțiuni		Fără conținut adecvat		Exprimată prin exemple		Exprimată într-o formă adecvată		
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	
	Cl. a V-a 211 elevi	52	24,1	60	28,4	42	20,0	57	27,5	39 din 211
	Cl. a VI-a 228 elevi	9	3,1	23	10,1	53	23,0	143	63,8	42 din 228

În 42 răspunsuri (20%) sînt date exemple de adaptări, fără nici un fel de încercare de a se prezenta noțiunea de adaptare sub formă generalizată. În restul de 57 răspunsuri (27,5%) se observă încercări mai puțin sau mai mult reușite de a exprima noțiunea de adaptare într-o formă generalizată: „Noi înțelegem prin adaptare la mediu transformarea corpului plantei după cum cere mediul. Ca adaptare la mediu putem da exemple plantele de baltă" (M. C., clasa a V-a).

Subliniem însă că în unele dintre exemplele de adaptări date în diferitele răspunsuri se întîlnesc formulări finaliste și răspunsuri care arată că elevii personifică plantele, înzestrîndu-le cu voință. Un exemplu tipic de personificare este următorul: „Prin adaptare la mediu înțelegem schimbarea organelor unor plante ca să poată trăi într-un anumit mediu. De exemplu: lămîiul și-a îngroșat frunzele și le-a acoperit cu o pieliță impermeabilă care nu-l lasă să transpire așa de mult" (S. F., clasa a V-a).

Din răspunsurile date de elevii clasei a VI-a, se observă că aceștia expun într-o formă mult mai precisă noțiunea de adaptare. Mulți dintre ei caută să explice și cauzele acestui fenomen, fapt care a lipsit din aproape toate răspunsurile elevilor clasei a V-a.

Pe baza datelor obținute ne putem da seama că, în înțelegerea noțiunii de adaptare, elevii întîmpină mai multe greutăți decît în înțelegerea celorlalte noțiuni discutate aici. Este adevărat că nici în manualul de botanică, nici în cel de zoologie nu se precizează sub formă de defi-

niție conținutul acestei noțiuni, ceea ce însă nu-l scutește pe profesor să aducă completări și să suplinească lipsa manualului.

Constatarea că aproape o cincime (tabelul 3) din elevii claselor a V-a și din elevii claselor a VI-a prezintă adaptările organismelor la mediu ca fiind preformate în vederea unui scop, unii atribuind plantelor voință, se explică prin faptul că copiii de vîrstă școlară mică și mijlocie au o gîndire concret-intuitivă, un orizont de cunoștințe în formare, precum și prin faptul că programa impune exigențe sporite. Profesorul trebuie să ia în considerație aceste particularități ale elevilor și să lupte împotriva tendințelor de personificare întîlnite la unii elevi.

Urmărind felul în care înțeleg noțiunile de mediu și de adaptare la mediu, elevii clasei a VIII-a și a IX-a au rămas surprinși de faptul că răspunsurile lor referitoare la înțelegerea acestor noțiuni nu se ridică la un nivel științific corespunzător. Un procent destul de ridicat dintre elevii acestor clase, întocmai ca și elevii din clasa a V-a și a VI-a, confundă noțiunea de mediu cu noțiunea de adaptare, nu fac distincție între mediu, condiții de viață și cerințele organismului și dau o interpretare finalistă procesului de adaptare.

De asemenea, răspunsurile elevilor la întrebarea suplimentară : ce procese biologice importante din viața plantelor și a animalelor se pot explica pornind de la principiul unității organismului cu mediul ne-au arătat că aceștia au sesizat cu greu importanța principiului respectiv în cunoașterea diferitelor procese biologice. Bunăoară, la clasa a IX-a B de la școala medie G. Barițiu din Cluj, din 30 de răspunsuri la această întrebare, rezultatul este următorul : un singur răspuns arată că pe baza acestui principiu se poate explica evoluția viețuitoarelor ; abia 3 răspunsuri se referă la adaptarea viețuitoarelor ; 6 elevi nu dau nici un răspuns, iar restul elevilor se referă la schimburile nutritive (fotosinteza, respirația și transpirația).

— *Privite în ansamblu, rezultatele cercetării noastre* au scos la iveală două fapte deosebit de importante de care trebuie să se țină seama în predarea lecțiilor de științe naturale. *În primul rînd,* pentru un număr de elevi, chiar din școlile fruntașe, o seamă de noțiuni cu care operează în fiecare lecție de botanică sau de zoologie (mediu, adaptare la mediu etc.) și a căror deplină înțelegere ajută la formarea concepției materialist-dialectice, au o semnificație greșită sau li se dă un conținut foarte sărac. *În al doilea rînd,* rezultatele ne-au arătat lipsa unei preocupări permanente din partea unor profesori și a unei linii bine precizate în aplicarea principiului organism-mediu la lecție.

*

Concluziile enunțate mai sus ne arată și calea care trebuie urmată de profesor în aplicarea principiului unității organism-mediu. În primul rînd, trebuie precizate și adîncite, în măsura lărgirii sferei de cunoștințe a elevilor, noțiunile cu care se operează în explicarea celor mai importante procese biologice amintite la începutul lucrării noastre.

Întrucît întreaga structură și viața unei ființe depinde de mediul înconjurător, este normal ca studiul unei plante sau al unui animal să înceapă

cu cunoașterea mediului de viață sub toate aspectele sale. Prin urmare, precizarea noțiunii de mediu trebuie trecută în primul plan în predarea lecțiilor. Pornind de aici, urmează să fie precizate noțiunile care exprimă schimburile nutritive (metabolismul) și cele care exprimă integrarea organismelor în mediu (comportamentul), căci numai pe baza lor pot fi explicate noțiunile de adaptare și de evoluție.

Să vedem cum se poate ajunge la înțelegerea acestor noțiuni de către elevi:

a) *Prin mediul de viață* al unei ființe oarecare se înțelege complexul de factori sau de condiții naturale care înconjoară ființa respectivă și cu care aceasta se găsește în legătură adaptativă.

Din definiția dată se observă că noțiunea de mediu este foarte largă. Aici se cuprind o serie de factori fizico-chimici și biologici, care sub o formă sau alta influențează, fie direct, fie indirect, dezvoltarea, structura, fiziologia și obiceiurile ființei respective.

Elevii iau cunoștințe despre numeroase medii de viață încă din primele lecții de botanică.

În cap. I — *Plante sălbatice și de cultură* — se amintește despre numeroase medii, fără să se dea însă nici o explicație termenului de mediu. În schimb, se arată că: „Plantele care trăiesc în baltă sînt cu totul altele decît cele din cîmpie, deoarece și *condițiile de viață* sînt aici cu totul deosebite".

Observăm că, pentru înțelegerea noțiunii generale de mediu, se include aici o noțiune nouă și anume noțiunea de condiții de viață. Procedeul este bun, dar și această noțiune rămîne neexplicată.

Prima încercare de a exprima noțiunea de mediu printr-o definiție se face în lecția despre fotosinteză (pag. 23), unde se spune: „Mediul, adică locul unde trăiește planta trebuie să conțină bioxid de carbon, apă și săruri minerale". Mai tîrziu, în lecția despre sămînță, unde e vorba despre condițiile de încolțire a semințelor, se arată că aceste condiții sînt de două feluri: *„condiții interne* sau condiții proprii ale semințelor și *condiții externe* sau ale mediului (locului) în care sînt puse".

În capitolul III — *Condițiile de cultivare a plantelor* — precum și în capitolul „Plantele de cultură" se vorbește mereu despre condițiile de viață ale diferitelor plante, cît și despre *cerințele plantelor*, fără însă a se *delimita* sfera acestor două noțiuni.

Cum poate fi precizată sfera acestor noțiuni, în cadrul noțiunii generale de mediu? În acest scop, profesorii cu experiență organizează excursii la pădure, la un lac din apropiere etc. Să presupunem că ne aflăm în fața unui lac. Aici elevii își vor da seama, dacă profesorul știe să le îndrume observațiile, că lacul constituie mediul de viață pentru diferite specii de pești, broaște, diferite nevertebrate acvatice și plante acvatice. Se va sublinia că apa, ca element al mediului, este o condiție de existență pentru toate speciile ce trăiesc în acest bazin, de asemenea și hrana. În schimb CO_2 din apă este o condiție de existență numai pentru plantele de aici, dar nu și pentru animale, la fel și lumina. Dacă ne referim la speciile de pești, trebuie subliniat că pentru toate acestea hrana este o condiție de existență, dar în timp ce știuca este carnivoră, crapul este

omnivor. Caracterul carnivor și omnivor este determinat de natura specifică a acestor animale.

După ce profesorul a prezentat elevilor suficiente elemente pentru exemplificare, poate trage concluzia că prin condiții de viață înțelegem acele elemente ale mediului care sînt necesare pentru existența și înmulțirea indivizilor din specia dată : hrană, oxigen, temperatură, lumină, umiditate etc., dar că nu orice hrană, nu orice grad de temperatură, lumină sau umiditate a mediului respectiv constituie o cerință pentru fiecare ființă dată, ci numai o anumită hrană, un anumit grad de temperatură, o anumită umiditate, o anumită intensitate de lumină etc., așa cum pretinde ereditatea ființei date.

În delimitarea sferei acestor noțiuni la elevii claselor a V-a și a VI-a, profesoarele de la școala medie G. Coșbuc din Cluj, pe lîngă variatele excursii pe care le organizează, se folosesc și de activitățile de pe terenul agricol școlar — unde elevii fac numeroase observații asupra creșterii și dezvoltării plantelor în funcție de condițiile de mediu. Bunăoară, ei observă că diferitele plante de cultură, deși trăiesc în aceleași condiții de mediu, nu se dezvoltă în același fel, ci unele se dezvoltă mai bine decît altele. De ce ? Fiindcă primele întîlnesc în mediu condițiile optime ale dezvoltării lor. Ca urmare a acestor observații, elevii școlii respective au dat răspunsurile cele mai complete la întrebările din lucrarea de control.

Precizarea sferei acestor noțiuni este de mare însemnătate și pentru activitatea practică a elevilor. Prin aceasta ei își vor explica științific procese biologice importante ca : modificarea viețuitoarelor sub influența condițiilor de mediu schimbate, adaptarea organismului la noile condiții de mediu în procesul căreia organismele respective dobîndesc cerințe noi etc.

b) Se știe că la nivelul individului unitatea dintre organism și mediu se realizează prin *schimburile nutritive*, adică prin asimilarea de către organism a condițiilor externe și prin transformarea acestora în condiții interne, proprii organismului, care la rîndul lor, prin procesul dezasimilației, cînd se eliberează energia necesară vieții, devin din nou condiții externe. Prin urmare, aici e vorba ca elevii să cunoască două noțiuni importante, strîns legate una de alta : noțiunile de *asimilație și dezasimilație*.

Deși pentru înțelegerea acestor noțiuni sînt necesare cunoștințele de fiziologie, practica arată că ele pot fi înțelese chiar de către elevii claselor a V-a și a VI-a, dacă profesorul știe să explice clar fenomenele de nutriție atît la plante, cît și la animale.

În capitolul II din botanică — *Structura și funcțiunile unei plante cu flori* — unde se vorbește despre „absorbția" soluțiilor minerale de către plantă, despre asimilația clorofiliană, despre formarea substanțelor organice în plantă, despre depunerea și consumul acestor substanțe, profesorului îi va fi foarte ușor să conducă pe elevi la înțelegerea faptului că între plantă și mediu este un schimb continuu de substanțe și că, datorită acestui schimb, planta trăiește, crește și se dezvoltă. Prin observații și experiențe, profesorul are ocazia să lămurească că aceste schim-

buri sînt mai intense sau mai reduse, în funcție de condițiile în care își duce viața planta respectivă.

La studiul animalelor, unde elevii iau cunoștință de procesele de digestie, respirație, circulație și excreție, noțiunile de asimilație și dezasimilație pot fi mult adîncite. La lucrările practice agricole, atît la studiul plantelor de cultură, cît și la studiul animalelor domestice, elevii trebuie îndrumați să înțeleagă că fiecare organism reacționează în mod diferit în aceleași condiții de mediu, deoarece fiecare are cerințe diferite, în conformitate cu ereditatea sa. De exemplu, se poate aminti cum într-o livadă de pomi fructiferi se găsesc diferite soiuri de meri, peri, pruni care, deși trăiesc în același sol, dau fructe deosebite, cu o compoziție chimică proprie, cu un gust specific, cu o valoare nutritivă proprie. De ce? Pentru că fiecare varietate are o capacitate selectivă față de substanțele înglobate și o capacitate de a le transforma într-un fel propriu.

Procedînd astfel la studiul botanicii în clasa a V-a și la al zoologiei în clasa a VI-a, atunci cînd se va ajunge la studiul botanicii în clasa a VIII-a și la al zoologiei în clasa a IX-a, se va putea prezenta elevilor noțiunea de *metabolism* în ansamblul ei, cu cele două procese unitare și antagoniste: asimilația și dezasimilația. Astfel, elevii își vor da seama că metabolismul dă materiei vii calitatea de stare structurală și funcțională superioară, prin care se deosebește de materia fără viață. De asemenea vor observa că fiecare organism își are metabolismul lui specific, care se poate modifica sub influența condițiilor de mediu schimbate, modificare care duce la schimbarea naturii ființei respective.

c) Unitatea organismului cu mediul nu se reduce numai la schimburile nutritive. Ea se manifestă și prin *fenomenele de integrare* a ființelor în mediul extern. Pentru înțelegerea acestor fenomene de către elevi trebuie să se precizeze, în primul rînd, noțiunile de *excitabilitate* și *reactivitate*, ca trăsături caracteristice ale materiei vii în genere.

Unii profesori neglijează să vorbească elevilor despre mișcarea și sensibilitatea la plante, de aceea nu e de mirare că elevii privesc organismele vegetale ca lipsite de reactivitate.

Prin numeroase experiențe și observații la colțul viu, în grădina școlară etc., profesorul poate dovedi ușor excitabilitatea plantelor. Aici, elevii pot observa cum organele aeriene ale plantelor în creștere se îndreaptă spre lumină, cum capitulul păpădiei se închide și se deschide sub influența temperaturii și umidității, cum inflorescența florii-soarelui execută anumite mișcări etc.

La studiul zoologiei în clasa a IX-a trebuie scos în evidență faptul că majoritatea covîrșitoare a animalelor au posibilitatea de deplasare liberă sau de procurare mai activă a hranei. Cu această ocazie, trebuie subliniat faptul că cele mai mici schimbări ale mediului sînt percepute de animale prin organele de simț și transmise la centrii nervoși unde provoacă fie excitabilitate, fie inhibiție, procese care determină reacțiunea organismului în sensul necesar vieții sale.

Văzînd aceasta, elevii își vor da seama că toate relațiile complexe cu mediul înconjurător ale diferitelor animale sînt reglate și dirijate de

sistemul nervos. Ei vor înțelege apoi rolul diferitelor instincte ale animalelor în relațiile cu mediul, vor înțelege modul în care se formează reflexele condiționale și importanța lor în relațiile cu mediul și le vor explica pe bază materialistă. Or, din păcate, unii profesori, cînd expun organele de simț și sistemul nervos al unui grup de animale, nu scot în evidență comportamentul lor în comparație cu comportamentul altor animale învățate și în funcție de dezvoltarea sistemului nervos.

d) Cunoscînd comportamentul ființelor în mediul în care trăiesc, elevii vor înțelege problema unității organism-mediu la nivelul *biocenozelor* și, ca urmare, profesorul va putea explica mai ușor variatele *adaptări la mediu* și evoluția organismelor. Se știe că într-un anumit mediu speciile se leagă unele de altele prin relații *trofice* — cînd indivizii unei specii se hrănesc pe socoteala indivizilor altor specii — prin relații *topice* — cînd indivizii unei specii formează substratul necesar pentru traiul indivizilor din altă specie — etc. De aceea, fiecare specie dintr-o biocenoză dată a ajuns la o astfel de adaptare încît, pe de o parte, poate să-și satisfacă necesitățile de supraviețuire pe socoteala altor specii, iar pe de altă parte poate învinge amenințările din partea dușmanilor care trăiesc pe seama ei. Bunăoară, toată conformația unui animal de pradă reprezintă rezultatul relațiilor lui cu plantele și cu animalele printre care trăiește. Structura aparatului bucal al diferitelor insecte care se hrănesc cu polen și cu nectar este rezultatul adaptării la acest fel de hrană. La rîndul lor și plantele entomofile prezintă adaptări reciproce, care s-au stabilit în cursul acestor relații. Aducînd în lecții astfel de exemple, elevii își vor da seama că prin noțiunea de adaptare se înțelege coordonarea funcțiilor și a structurii organelor viețuitoarelor la anumite condiții de viață.

Dacă existența fenomenului biologic de adaptare se poate dovedi ușor, manualele prezentînd numeroase exemple în acest scop, mult mai greu se pot dovedi elevilor cauzele diferitelor adaptări.

Se știe că majoritatea biologilor predarwiniști considerau fenomenul adaptării drept o expresie a „finalității" și a „armoniei" prestabilite din natură, iar religia îl socotea ca cea mai convingătoare probă adusă existenței unui înțelept.

Darwin și alți biologi darwiniști explică adaptările la mediu pe bază materialistă, pornind de la principiul utilității biologice. Conform acestui principiu, selecția naturală nu păstrează decît indivizii care au anumite caractere utile în lupta pentru existență. Dar noile caractere, acelea care sînt reținute de selecție, nu apar dintr-o dată perfecte; de aceea, organismele prezintă diferite grade de adaptare. Această constatare trebuie să ne conducă la înțelegerea că adaptările au un caracter relativ și că realizarea lor este un proces istoric de lungă durată.

Nesublinierea acestor fapte în lecții, face ca fenomenul adaptării să fie înțeles de către elevi unilateral, simplist și mecanicist. Elevii care nu au clarificate aceste probleme consideră că adaptarea nu ar fi decît rezultatul influenței directe și de moment a condițiilor de mediu asupra organismelor. Ei nu văd că în realizarea acestui fenomen, pe lîngă schim-

barea condițiilor de mediu, un rol important îl are selecția naturală ca rezultat al relațiilor complexe între organism și mediu.

Pentru a dovedi însemnătatea contribuției profesorului la însușirea noțiunilor biologice care duc la înțelegerea principiului unității organism-mediu de către elevi, am făcut un experiment la două clase: a V-a și a VI-a, de la Școala medie G. Barițiu din Cluj, care nu au intrat în observațiile noastre din prima etapă a cercetării.

În acest scop, am stabilit împreună cu profesoara ca în lecțiile ce vor fi ținute la clasele respective să se procedeze în felul următor:

— Să se sublinieze caracteristicile diferitelor medii de viață ale plantelor sau animalelor ce vor fi descrise în lecții.

— Să se facă comparații între creșterea și dezvoltarea plantelor și a animalelor sub influența diferitelor condiții de mediu.

— Să se insiste asupra relațiilor complexe din natura vie, în sensul că prezentarea plantei sau a animalului să nu se facă izolat, ci în strînsă legătură cu celelalte viețuitoare.

— Fenomenele de adaptare să fie puse în dependență de condițiile de viață și de relațiile complexe din lumea vie.

— Să se organizeze lecții recapitulative, fie în clasă, fie sub forma unei excursii în pădure sau într-un alt mediu de viață, avînd ca scop cunoașterea relațiilor existente în lumea vie și sublinierea caracterului adaptiv al organismelor care trăiesc în aceste medii.

Aceste procedee au fost aplicate în lecțiile capitolelor: Arborii de pădure; Plante de baltă; Plante de primăvară; Plante mediteraneene și Principalele grupe de plante — la clasa a V-a, iar la clasa a VI-a, în lecțiile de recapitulare pentru clasa păsărilor și a mamiferelor.

La zoologie s-a ținut o lecție de recapitulare cu titlul *„Adaptarea păsărilor la mediu"* — în care, după ce au fost subliniate formele de adaptare determinate de viața în mediul aerian și comune tuturor păsărilor, s-au subliniat apoi adaptările specifice fiecărui grup de păsări, determinate de răspîndirea lor în medii diferite — acvatic, mlăștinos, arboricol etc. Lecția s-a prezentat pe tablă sub forma unei scheme foarte sugestive.

Pentru lămurirea noțiunilor amintite, profesoara s-a folosit și de activitățile duse de elevii acestor clase pe cîmpul de experiență al Institutului agronomic, în cadrul practicii în producție.

În urma acestor fapte s-a constatat, din răspunsurile orale ale elevilor, precum și pe baza unei lucrări de control care a cuprins aceleași întrebări ca și în cazul primului grup de elevi, că ei și-au dat seama de cîteva lucruri foarte importante pe care nu le aveau clarificate anterior și anume: au cunoscut caracterele fizice și biologice ale principalelor medii de viață din țara noastră (pădurea, lacul, stepa); au înțeles că în același mediu condițiile de viață se schimbă mereu, iar ființele nu trăiesc izolate, ci în strînsă dependență unele cu altele; au înțeles că fiecare plantă sau animal dintr-un anumit mediu de viață prezintă însușiri determinate de condițiile caracteristice ale mediului.

Din răspunsurile date, am apreciat că peste 50% dintre elevi (tabelul nr. 4) privesc mediul în complexitatea lui, iar restul, deși nu se ridică

la această înțelegere, văd totuși în mediu locul unde ființele își găsesc condițiile de viață. Iată un răspuns: „Prin mediu de viață al unei ființe oarecare înțelegem locul unde crește și trăiește ființa, cu toate condițiile înconjurătoare pe care le are" (S. I., clasa a V-a).

Răspunsurile elevilor din clasa a VI-a sînt mult mai precise. Iată un exemplu: „Prin mediu de viață al unei ființe oarecare înțelegem locul în care această ființă se naște, trăiește, se înmulțește și moare. Mediu de viață este totalitatea factorilor climaterici, fizici și geografici în care se *înlănțuie strîns existența plantelor de cea a animalelor.* Trei medii sînt mai principale: acvatic, terestru și aerian" (I. V., cl. a VI-a).

Tabelul nr. 4

Noțiunea de mediu	Clasa și nr. total al elevilor	Calitatea răspunsurilor — în număr și procente								Observații
		Fără conținut		Exprimarea prin exemple		Cu conținut redus		Cu conținut mai larg și adecvat		
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	
	Cl. a V-a 34 elevi	—	—	5	15,0	12	35,0	17	50,0	
	Cl. a VI-a 38 elevi	—	—	—	—	9	24,0	29	76,0	

Un răspuns asemănător dă și elevul T. N., dar el merge și mai departe, arătînd că „bacteriile transformă plantele moarte în humus". Sesizarea nu numai a faptului că mediul oferă ființelor elementele necesare vieții lor, ci și a influenței viețuitoarelor asupra mediului, dovedește că și elevii claselor mici pot să vadă unitatea organism-mediu în mod dialectic.

În ce privește înțelegerea fenomenului de adaptare, s-a putut constata (tabelul nr. 5) că peste 80% dintre elevi au încercat și au reușit, să dea o definiție și să explice acest fenomen. Bunăoară, în lucrarea elevului C. M. din clasa a VI-a se poate citi: „Prin adaptare la mediu înțelegem transformarea ființelor în legătură cu unele schimbări în mediul de viață".

În alte lucrări, elevii amintesc despre culorile de protecție, despre adaptările dinților la un anumit fel de hrană etc., iar unii, e drept că mai puțini, subliniază și rolul selecției în păstrarea indivizilor mai rezistenți.

Rezultatele obținute la aceste clase dovedesc în mod evident că fără ajutorul profesorului elevii nu pot ajunge, numai pe baza materialului din manual, la o înțelegere pe deplin științifică a principalelor procese biologice.

Tabelul nr. 5

Noțiunea de adaptare	Clasa și nr. total al elevilor	Calitatea răspunsurilor — în număr și procente								
		Fără conținut		Exprimarea prin exemple		Cu conținut redus		Cu conținut mai larg și adecvat		Formulări finaliste
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	
	Cl. a V-a 34 elevi	—	—	—	—	7	20,0	27	80,0	2 din 34
	Cl. a VI-a 38 elevi	—	—	—	—	2	5,0	36	95,0	3 din 38

Această stare de lucru se observă la studiul bazelor darwinismului în clasa a XI-a. Pentru mulți dintre elevi conținutul acestui manual, unde se operează într-o largă măsură cu noțiunile discutate de noi, pare cu totul nou — deși în realitate el nu reprezintă altceva decît o interpretare a faptelor predate elevilor în clasele anterioare. Dacă în clasele ciclului II și, mai ales, în clasele ciclului mediu s-ar fundamenta mai temeinic diferitele noțiuni biologice, profesorii n-ar întîmpina nici o greutate în predarea bazelor darwinismului, iar elevii ar înțelege cu ușurință legile de dezvoltare a lumii vii.

Dat fiind faptul că, în conformitate cu programa nouă, în școala de 8 ani predarea zoologiei se face în clasa a IV-a ne întrebăm dacă elevii acestei clase pot să se ridice la înțelegerea principalelor noțiuni biologice care contribuie la formarea concepției materialist-dialectice despre lume, din moment ce elevii clasei a V-a și a VI-a întîmpină încă greutăți în această privință?

Pentru a ne orienta în acest sens, am analizat în primul rînd structura și conținutul manualului experimental de clasa a IV-a, spre a constata cum sînt prezentate aceste noțiuni. Apoi, printr-o lucrare de control, am verificat felul cum au fost înțelese noțiunile respective de către 112 elevi aparținînd claselor experimentale de la 4 școli: din Cluj, din Toplița (Reg. Mureș-Autonomă Maghiară), din Carei și din Simand (Reg. Crișana). Lucrarea a fost scrisă în trim. III, după ce s-a parcurs aproape tot materialul din programă. Faptul că în manualul de clasa a IV-a animalele sînt grupate după mediul lor de viață — animale de pădure, animale de cîmp, animale de apă, animale de mare etc. — dă posibilitate elevilor să se familiarizeze mai ușor cu noțiunile care duc la înțelegerea principiului unității organism-mediu.

Totuși, autorii acestui manual nu au urmărit să stabilească o unitate deplină între caracterul științific, cu totul nou și original al structurii manualului și între conținutul său. În loc să acorde o mai mare importanță descrierii caracteristicilor mediilor de viață și a relațiilor care

se stabilesc între diferitele viețuitoare din aceste medii, manualul este încărcat cu elemente narative, simpliste și de prisos, care îndepărtează pe elev de la fondul științific al problemelor.

În ce privește noțiunea de adaptare la mediu, aceasta este prezentată simplist, fără conținutul ei adevărat.

Autorii consideră că diferitele transformări ale animalelor sînt un rezultat al obișnuinței lor de a trăi într-un anumit mediu de viață și nu un rezultat al influenței condițiilor de mediu și al selecției naturale. Iată cum sînt explicate însușirile morfologice ale cîtorva animale: „...calcanul are o formă curioasă, din cauză că s-a obișnuit să stea pe fundul mării. Corpul lui s-a turtit". (p. 120). „Aceste păsări (e vorba de pinguini) s-au obișnuit să înoate. De aceea, aripile acoperite cu pene mici în formă de solzi sînt ca niște lopeți cu care se ajută la înot" (p. 165).

La fel sînt explicate și adaptările cîrtiței, ale ursului alb și ale altor animale. În cazul de față, nu e greu de sesizat că o astfel de prezentare a problemei adaptărilor alunecă pe linia lamarkistă și nu urmează consecvent linia științifică, darwinistă.

Din lucrările elevilor s-a putut constata că cei mai mulți dintre ei (66%) și-au format o imagine destul de corectă (ținînd seama de puterea lor de înțelegere) despre ceea ce reprezintă mediul de viață. Prin mediul de viață ei înțeleg locul unde animalul își găsește hrană și adăpost.

Noțiunea de adaptare la mediu însă, este exprimată în cea mai mare parte (64% dintre elevi) așa cum este dată în manual, deci ca o simplă obișnuință. Abia 15 elevi văd adaptarea ca o transformare a corpului animalului sub influența condițiilor de mediu.

★

Concluzii: Cercetările noastre, deși parțiale, ne-au arătat că aplicarea principiului unității organism-mediu în lecțiile de botanică și de zoologie comportă următoarea cale:

Prima verigă o constituie precizarea — pe baza conținutului lecțiilor — a noțiunii generale de mediu și a noțiunilor secundare legate de aceasta, cum sînt noțiunile de condiții de viață și de cerințe ale organismelor.

A doua verigă o constituie precizarea raporturilor dintre ființe și mediu. Aceste raporturi trebuie înțelese mai întîi la nivelul individului, apoi la nivelul speciei și al biocenozelor. Pentru precizarea acestor raporturi elevii trebuie să aibă clare noțiunile care se referă la schimburile nutritive și la comportamentul animalelor.

A treia verigă în aplicarea principiului unității organism-mediu a constituie precizarea noțiunii de adaptare. Pentru aceasta elevii trebuie să ajungă la convingerea că organismele se pot modifica sub influența condițiilor de mediu și că aceste modificări se transmit urmașilor. Pe baza acestor elemente, elevii ciclului mediu vor înțelege mult mai ușor noțiunile de variabilitate și ereditate, de selecție artificială și naturală etc.

Această ierarhizare în însușirea noțiunilor biologice trebuie să se reflecte atît în prezentarea succesivă a materiei de învățămînt pe obiecte de studiu și pe cicluri școlare, cît și în prezentarea materialului de studiu dintr-un anumit capitol sau lecție, ținînd seama de puterea de înțelegere a elevilor și de legile psihologice ale formării noțiunilor.

O dată cunoscut conținutul noțiunilor biologice de bază, elevii vor avea elementele necesare ca să înțeleagă, iar profesorul ca să explice de pe pozițiile materialismului dialectic: pe de o parte, cel mai grandios proces din natura vie și anume evoluția organismelor în decursul erelor geologice, iar pe de altă parte, rolul omului în transformarea și dirijarea naturii organismelor.

Bibliografie

1. BERGHER A. E. — Formarea concepției materialiste despre lume în lecțiile de biologie. „Din educația ateistă în școală", București, 1962.
2. BOTNARIUC N. — Despre unitatea organism-mediu. Din „Probleme de filozofie a științelor naturii", Ed. de Stat pentru literatură politică, București, 1957.
3. CODREANU R, CHERCIU R. — Despre formarea concepției materialist-dialectice a elevilor prin lecțiile de botanică și zoologie. Revista de pedagogie, nr. 6/1960.
4. FEDOTOV D. M. — Concepții moderne privind problema evoluției și filogeniei animalelor. Analele Romîno-Sovietice, seria biologie, nr. 2/1960.
5. NAUMOV N. P. — Ecologia animalelor, Acad. R.P.R., 1961.
6. NIKOLSKI C. V. — Conținutul, bazele teoretice și sarcinile fundamentale ale ecologiei animale. Din Analele Romîno-Sovietice, seria biologie, nr. 4/1955.
7. SĂLĂGEANU N. — Relațiile între plante și mediul înconjurător reflectate în lucrările de fiziologie vegetală efectuate în R.P.R. Din „Darwinismul și problema evoluției în biologie", Ed. Academiei R.P.R., București, 1-1960.
8. ȘALSEV V. F .— Predarea zoologiei pe baza învățăturii miciuriniste, Natura 5/1952.
9. TRETIU T. — Metodica predării științelor naturale — curs — Litografia și Tipografia învățămîntului, București, 1956.
10. TRETIU T. — Noțiuni de biologie generală, Litografia învățămîntului, Cluj, 1958.

КАК ОТРАЖАЕТСЯ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА ОРГАНИЗМ-СРЕДА В ОБУЧЕНИИ БОТАНИКЕ И ЗООЛОГИИ

(Резюме)

В этой статье автор говорит о том, как учащиеся усваивают принцип единства организм — среда на уроках ботаники и зоологии. На основе наблюдений и проведенного эксперимента, автор установил, что учащиеся испытывают некоторые трудности в усвоении этого принципа, что отражается в их ответах в тех случаях, когда им кое-что не ясно.

С целью устранения этих недостатков, автор статьи предлагает применение особой иерархии в усвоении понятий о биологии, которая должна отражаться как в последовательном изложении учебного материала по предметам и по учебным циклам, так и в предоставлении учебного материала в определённой главе или урока, учитывая степень развития учащихся и психологические требования формирования понятий.

COMMENT SE REFLÈTE L'APPLICATION DU PRINCIPE DE L'UNITÉ ORGANISME — MILIEU DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA BOTANIQUE ET DE LA ZOOLOGIE

(Résumé)

Dans cet article l'auteur expose la manière dont les élèves assimilent le principe de l'unité organisme — milieu aux leçons de botanique et de zoologie. Sur la base des observations et des expérimentations entreprises, il montre qu'il y a certaines dificultés à faire comprendre aux élèves ce principe, ce qui se reflète dans leurs réponses, ou l'on rencontre parfois des confusions, des expressions finalistes ou des personnifications de plantes.

Pour remédier à ces déficiences, l'auteur propose une hiérarchie dans l'acquisition des notions biologiques, hiérarchie qui doit se refléter aussi bien dans la présentation successive de la matière d'enseignement que dans la présentation du matériel d'étude par chapitres ou leçons, compte tenu des possibilités de compréhension des élèves et des exigences psychologiques concernant la formation des notions.

CORELAREA CUNOȘTINȚELOR TEORETICE CU MUNCA PRACTICĂ A ELEVILOR ÎN AGRICULTURĂ

Prof. PAUL PTEANCU,
Carei

În procesul de învățământ, elevii își însușesc cunoștințe despre natură, societate și gîndire. Deși aceste cunoștințe se predau separat, în cadrul diferitelor obiecte de învățământ, prin conținutul lor se întrepătrund, formînd un tot unitar.

Închegarea lor într-un tot unitar se realizează în procesul de învățământ în mod conștient, organizat, prin diferite mijloace și procedee metodice. Acest fapt apare mai evident în activitatea practică a elevilor. „Formarea deprinderilor practice nu poate fi considerată doar ca o activitate motrică periferică. Ea angajează în măsură însemnată și cunoștințele elevilor" [1].

Lecțiile de instruire practică oferă posibilitatea stabilirii corelației dintre disciplinele de cultură generală și cele de cultură tehnică și dintre acestea și activitățile practice.

Așa, de pildă, în cadrul temei „Combaterea bolilor și a dăunătorilor plantelor" trebuie să se facă legătură cu cunoștințele de botanică și zoologie, cu privire la biologia bolilor și a dăunătorilor, să se cunoască substanțele chimice necesare în aplicarea tratamentelor (se face legătura cu lecțiile de chimie etc.).

În vederea verificării felului în care se face legătura dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice, am organizat lecții experimentale de instruire practică, în care ne-am propus realizarea corelației cu cunoștințele de botanică, tehnologie, zoologie, geografie, geometrie în spațiu și desen tehnic.

În perioada practicii din luna iunie, elevii claselor experimentale (cl. a IX-a A) și de control (cl. a IX-a C) de la Școala medie — Carei au participat la lucrările de purificare a cerealelor din loturile semincere ale G.A.S. Carei.

Instructajul introductiv (frontal) s-a făcut de către profesor. Elevii au fost grupați în careu, în fața lanului de grîu. La instructaj au luat parte inginerul responsabil cu lotul semincer al G.A.S. și brigadierul de cîmp.

---

[1] I. Radu: Metodica cercetării procesului de instruire practică în producție, Revista de pedagogie nr. 1, 1962, p. 19.

Iată cum s-a desfășurat lecția :

Pentru explicarea sau motivarea științifică a lucrării, a scopului și a necesității ei, de la început s-a arătat elevilor importanța practică a lucrării pe care urmează să o execute. S-a subliniat faptul că acțiunea de purificare a cerealelor din loturile semincere decurge din sarcinile Congresului al III-lea al P.M.R. privind lupta pentru recolte bogate la hectar. Pe această linie s-au purtat discuții privind principalele măsuri luate de regimul democrat-popular pentru sporirea producției agricole la hectar : lupta pentru înlăturarea metodelor înapoiate în agricultură și introducerea metodelor înaintate, sporirea suprafețelor cultivate cu semințe selecționate, extinderea în cultură a soiurilor de grîu de mare productivitate ș.a.

Cu ajutorul unei serii de întrebări s-au reîmprospătat cunoștințele privind ereditatea, variabilitatea, selecția naturală și artificială, dobîndite de elevi la lecțiile de bazele producției agricole. În felul acesta am pregătit elevii în vedera însușirii unor cunoștințe noi în legătură cu problemele amintite.

Elevii au fost conduși prin diferite întrebări să descopere ce legătură există între producția la hectar și condițiile create pentru dezvoltarea plantelor. Tot prin întrebări elevii au fost orientați în explicația neproductivității anumitor soiuri experimentale : Cum se poate explica acest fapt ? Care sînt cerințele plantelor sudice față de factorii de climă ? Ce măsuri de viitor vom lua pentru asigurarea unor recolte bogate ? (Se stabilește corelarea cu cunoștințele de geografie privind influența climei asupra producției agricole și influența fenomenelor meteorologice asupra vieții plantelor).

Elevii, cunoscînd factorii pedoclimatici și biologici care influențează dezvoltarea plantelor, au înțeles de ce este necesară selecția și de ce gospodăria agricolă de stat Carei n-a optat pentru cultura unor soiuri de grîu neproductive, care prin experimentare s-au dovedit a fi sensibile față de condițiile noastre locale. Ei au înțeles și de ce s-a luat măsura introducerii de noi soiuri, mai rezistente și anume soiurile : bezostaia 1 și scorospelca.

Cu prilejul acestei discuții s-a stabilit că, în condițiile noastre climatice, locale, soiurile acestea s-au dovedit a fi mai rezistente (la boli și la cădere) și mai productive. S-a arătat elevilor că scopul cultivării soiului bezostaia 1 în G.A.S., pe loturile experimentale, este de a produce sămînța selecționată, necesară introducerii acestui soi în G.A.C. (în anul 1961 acest soi a dat o producție de 3950 kg. boabe la hectar).

Stabilirea legăturii dintre cunoștințele de botanică și lecțiile practice s-a realizat și prin observarea plantelor direct în cîmp. Observațiile elevilor sînt dirijate de către profesor mai întîi spre constatarea înrădăcinării și înfrățirii plantei, a gradului de dezvoltare al fraților, a numărului lor etc. Apoi, atenția lor este orientată spre structura tulpinei. În acest timp, li se pun elevilor întrebări referitoare la tulpină, — din ce este formată, cîte noduri și internoduri sînt, dacă acestea sînt tari, puternice, dacă planta are paiul tare, noduri dese, internoduri scurte și ce însemnătate are acest fapt pentru plantă — stabilindu-se că aceste

însușiri asigură rezistența plantelor la cădere și astfel permit recoltarea cu mijloace mecanizate.

Observația elevilor este dirijată asupra spicului, care este cercetat îndeaproape. Se stabilește că la un spic compus axul prezintă mai multe îndoituri sau călcîi. Elevii sînt puși să îndoaie spicul și observă că de fiecare călcîi se fixează cîte un spiculeț. O deosebită atenție se acordă și structurii spiculețului. În acest caz elevii trebuie să facă apel la cunoștințele lor de botanică. Astfel, toți elevii trec la analiza spicului, care se desface în spiculețe formate din cîte 3 flori înconjurate de 2 palee, ariste și se analizează florile. Elevii învață că la grîu nu se face polenizarea artificială, deoarece aici are loc o autopolenizare. Ei află că după înflorire are loc legarea. Stabilindu-se toate aceste cunoștințe, se trece la evaluarea recoltei prin numărarea boabelor. Apoi, se organizează observații asupra spicelor din lan. Se constată că sînt două feluri de spice: aristate și nearistate.

Profesorul îi conduce pe elevi spre înțelegerea variabilității soiului, care se datorește interdependenței dintre plantă și mediu, precum și a originii hibride a soiului, care provine dintr-un soi aristat și altul nearistat. Elevii trec la numărarea boabelor din spicele nearistate (40 boabe) și din spicele aristate (36 boabe). Se fac exerciții de recunoaștere a spicelor aristate față de cele nearistate și se constată deosebirile dintre ele. De asemenea, se fac precizări asupra variabilității soiului, care nu are însușiri stabile, nu e un soi constant, ceea ce face să aibă loc fenomenul de segregare a caracterelor și astfel în lan apar plante cu spice nearistate (caracter valoros) și altele, cu spice aristate. Se stabilește că dacă nu se face purificarea se ajunge la pierderea soiului, iar după cîțiva ani la scăderea recoltei.

Stabilindu-se cunoștințele acestea se trece la fixarea parțială, punîndu-li-se elevilor întrebări cu privire la productivitatea soiurilor, în vederea obținerii, în viitor, a unor recolte cît mai bogate. Se stabilește că spicele nearistate sînt mai productive. De aci rezultă necesitatea operației de purificare: purificarea seminței (înlăturarea corpurilor străine, prin trioare și selectare) și purificarea în lan (îndepărtarea spicelor neproductive) spre a obține o sămînță pură, de calitate.

Demonstrarea practică a lucrării. Demonstrarea se face de către inginer. El smulge cîteva plante cu spic aristat și le arată elevilor poziția corectă la smuls și modul de folosire a potecilor din lan, precizîndu-le că purificarea comportă 3 operații distincte: smulgerea secarei, a spicelor aristate și a buruienilor. Purificarea este o muncă ușoară, dar migăloasă și de mare răspundere. De aceea, li se cere elevilor să muncească cu conștiinciozitate. Li se arată elevilor și însemnătatea patriotică a acestei activități, în așa fel încît ei să înțeleagă și aspectul educativ al instruirii lor.

Pentru efectuarea practică a lucrării se trece la organizarea elevilor pentru lucru. În timpul muncii independente a elevilor se face verificarea calității muncii lor, cu intervențiile necesare (individuale sau frontale).

În încheierea lecției, se face o fixare a cunoștințelor pe verigile esențiale ale lecției.

Elemente din conținutul instructajului	
Clasa experimentală (instructaj complet)	Clasa de control (instructaj sumar)
Instructajul introductiv (frontal)	
Se explică importanța practică a lucrării. (Principalele măsuri luate de regimul democrat-popular pentru sporirea producției agricole. Istoricul culturilor comparative de grîu la G.A.S. Carei).	Aceleași elemente.
Se subliniază legăturile dintre condițiile de viață, de întreținere și recoltă.	—
Se realizează corelarea cu cunoștințele de tehnologie, geografie, botanică (prin observarea plantelor de grîu — în cîmp).	—
Se organizează observații comparative asupra spicelor din lan. În acest timp, li se arată elevilor un spic care are aristă și este neproductiv. Deci, se explică necesitatea purificării.	Aceleași elemente.
Se organizează exerciții de recunoaștere a spicelor aristate din cele nearistate.	Se organizează exerciții de recunoaștere a spicelor aristate din cele nearistate.
Se face demonstrarea practică a lucrării de purificare, dîndu-li-se indicații cum să smulgă spicele cu aristă.	Aceeași demonstrație a lucrării, dar fără indicații verbale.
Se face demonstrarea lucrării de către 2—3 elevi.	Aceleași elemente.
Se trece la efectuarea practică a lucrului și la verificarea calității muncii elevilor.	Aceleași elemente.
Instructajul curent:	
Se organizează observații privind variabilitatea soiului, dacă toți frații sînt asemănători sau nu. Se cere apoi elevilor să urmărească cu atenție dacî sînt dăunători în lan (ploșnița de cîmp, cărăbușii cerealelor).	Se cere elevilor apoi să urmărească cu atenție dacă sînt dăunători în lan (ploșnița de cîmp, cărăbușii cerealelor).
Se face corelarea cu cunoștințe de zoologie (se dă denumirea dăunătorilor și principalelor lor trăsături biologice). Se face legătura cu cunoștințele de geometrie în spațiu și de desen tehnic, cerîndu-li-se să aplice cunoștințele de desen tehnic și geometrie privind poziția din care se vede mai bine un corp.	Se dă denumirea dăunătorilor fără a se analiza trăsăturile lor biologice.
Încheierea lecției	
Se face sistematizarea cunoștințelor, fixarea noțiunilor dobîndite la aplicațiile practice, în corelație cu cele dobîndite la cunoștințele teoretice.	—
Se dă raportul asupra desfășurării muncii.	Aceleași elemente.
Se face analiza activității și aprecierea ei.	

Instructajul s-a făcut în mod diferențiat pentru cele două clase și anume: la clasa experimentală ne-am propus să facem instructajul complet, cu corelările indicate, iar la clasa de control, un instructaj sumar.

Tabelul prezentat cuprinde principalele elemente ale conținutului și reflectă delimitarea instructajelor la cele două clase paralele.

Lecția aceasta a fost urmată de alte două lecții — exerciții, în care elevii au participat la aceeași lucrare, iar a treia zi dimineața, pentru verificarea rezultatelor, respectiv a gradului de însușire a cunoștințelor, s-a dat o probă de control la ambele clase, punîndu-li-se întrebările:

1. Care este scopul lucrărilor de purificare?
2. Cum se face polenizarea grîului?
3. Descrieți structura spicului de grîu.
4. Ce dăunători ați găsit în lanul de grîu? Ce știți despre aceștia?
5. Care sînt însușirile fiziologice ale grîului bezostaia I?
6. Ce ați observat pe parcursul lucrării privind variabilitatea soiului? De ce?
7. Cum se explică faptul că, la început nu ați distins bine spicele aristate în lan? De ce?

Întrebările a 2-a și a 3-a urmăresc să se constate în ce măsură s-a realizat corelarea conținutului activității practice cu cunoștințele de botanică, în ce măsură lucrarea practică efectuată de elevi găsește un suport științific în această corelare sau dacă lucrarea practică a fost efectuată în mod empiric.

Punîndu-li-se întrebarea a 4-a, s-a urmărit corelarea lucrărilor practice cu cunoștințele de zoologie, iar prin întrebarea a 7-a s-a urmărit realizarea legăturii cu lecțiile de desen tehnic, și cu elemente de geometrie în spațiu (proiectivă).

Unele întrebări ca, de pildă, cele de la nr. 1, 5 și 6 cer elevilor să opereze cu noțiuni noi, a căror însușire constituie un indice calitativ al activității practice. Alte întrebări (3, 4) cuprind referiri la elemente descriptive, care corelează cunoștințele teoretice de botanică cu activitatea practică, referiri deci la noțiuni care au fost reactualizate și care asigură un larg orizont politehnic lucrării practice.

Repartizarea răspunsurilor elevilor pe clase și clasificarea lor prezintă următorul tablou:

	Întrebarea																				
Rezultate în %	1			2			3			4			5			6			7		
Clasa:	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0
Clasa experimentală	52	48	—	91	9	—	39	39	22	17	70	13	44	48	8	40	56	4	52	44	4
Clasa de control	—	100	—	—	69	31	—	6	94	—	19	81	—	90	10	10	57	33	5	76	19

În prima categorie (notate cu 1) au fost repartizate răspunsurile considerate corecte și complete; în a doua categorie (notate cu 0,5 au fost trecute răspunsurile parțiale, incomplete, iar în categoria a 3-a (notate cu 0) au fost clasificate răspunsurile eronate și întrebările rămase fără răspuns. De pildă, la prima întrebare, mai mult de jumătate (52%) din elevii clasei experimentale au dat răspunsuri corecte și complete, în timp ce la clasa de control nici un elev nu a reușit să dea răspunsuri corespunzătoare.

Diferențe mari s-au înregistrat și la răspunsurile date de elevi la întrebarea privind polenizarea grîului: un procent de 91% din elevii clasei experimentale au dat răspunsuri complete. Aceasta se datorește faptului că îmbinarea cunoștințelor teoretice cu munca practică duce la însușirea logică, conștientă, a materialului.

Indicii calitativi sînt deci superiori la clasa experimentală față de clasa de control, unde cunoștințele vechi sînt șterse, sînt însușite în mod pasiv, prin memorarea lor mecanică și unde din lipsa corelărilor nu au fost actualizate tocmai acele elemente esențiale de care elevii aveau nevoie pentru perceperea activă a faptelor noi.

Din analiza comparativă a rezultatelor obținute la probele de control, a reieșit că punctajul realizat între cele două clase este diferit, că elevii clasei experimentale au un nivel mai ridicat de cunoștințe.

Analiza calitativă a răspunsurilor date la probele de control de elevii fiecărei clase ne-a condus la constatarea existenței unei diferențe remarcabile. Majoritatea elevilor clasei experimentale au noțiuni clare despre purificarea cerealelor în lan și despre purificarea semințelor în laboratoare, prin mijloace mecanizate (trior, selector). Răspunsurile lor sînt mai bine conturate. Elevii fac comparații, îmbogățesc răspunsurile cu observații personale și știu să opereze cu noțiunile științifice legate de activitatea practică desfășurată.

Punctajul obținut la această întrebare reflectă nivelul corelării cunoștințelor teoretice cu instrucția practică. Stabilirea legăturii dintre activitățile practice și disciplinele teoretice sporește productivitatea muncii cu 52—91%, după cum rezultă din punctajul obținut la primele două întrebări.

Elevii clasei de control nu pot da răspunsuri juste, ci confuze, o bună parte din ei fac erori grave privind polenizarea grîului. Așa, de pildă, elevul G. I. scrie: „...polenizarea grîului se face de către insecte și de către vînt și artificial cu ajutorul unei funii, care se trage peste lan".

Întrebarea a 3-a urmărește cunoașterea bazei științifice a activității practice efectuate de către elevi și corelarea cu cunoștințele de botanică, privind conformația spicului de grîu. La această întrebare un număr de 39% de elevi din clasa experimentală au dat răspunsuri juste, iar din clasa de control nici un elev n-a răspuns corect. Un procent de 22% de elevi din clasa experimentală, au dat răspunsuri nule, față de 94% din clasa paralelă, de control.

Prin întrebarea a 6-a, se face apel la priceperea elevilor de a folosi cunoștințele însușite, urmărindu-se felul în care practica poate deveni izvor de noi cunoștințe. Pornind de la propriile lor observații, elevilor li s-a oferit posibilitatea să tragă concluzii teoretice importante. Și la această

întrebare clasa experimentală obține indici superiori: 40% din elevii clasei experimentale dau soluții juste și numai 10% din clasa de control răspund corect.

Elevul C.S. din clasa experimentală răspunde, printre altele: „...am observat spice aristate și nearistate. La soiul bezostaia 1, spicele sînt nearistate. În unele cazuri, am observat că la aceeași plantă-mumă se găsesc două feluri de spice, aristate și nearistate. Spicele aristate prezintă unele asemănări cu caracterele strămoșilor...". Răspuns calificat drept complet.

Elevii din clasa de control dau răspunsuri mai slab orientate, imprecise.

Deosebit de semnificative sînt răspunsurile date la întrebarea a 7-a, fapt care se poate oglindi prin numeroase exemple. Verificarea calității muncii elevilor, pe parcursul lucrării, a arătat că lucrarea la început s-a desfășurat la un nivel calitativ slab, care a necesitat numeroase intervenții în cadrul instructajului curent. Elevii, dezorientați, invocau motive variate: „...obosește privirea...", „...se împăienjenesc ochii..." pentru a justifica spicele aristate lăsate în urmă. Pentru a înlătura aceste dificultăți, am căutat ca toți elevii să-și reamintească cunoștințele dobîndite la două dintre disciplinele teoretice de cultură generală și să le aplice în activitatea practică. Elevilor clasei experimentale li s-a cerut să-și reamintească cunoștințele de desen tehnic, privind poziția din care un corp se vede mai bine. Prin urmare, pentru a obține un răspuns bun, pe lîngă cunoștințele practice dobîndite, am apelat și la cunoștințele teoretice.

Eleva W. J., printre altele, răspunde: „...Pe urmă ne-am dat seama că aristele se văd foarte bine privind lateral...". Eleva M. M.: „...Spicele aristate, avînd forma unei drepte verticale, se disting mai bine dacă le privim lateral și nu de sus... În mod treptat în urma noastră rămîneau tot mai puține spice cu mustață...".

Eleva S. Z. „...Spicele aristate se observă mai ușor în lan privind pe orizontală, în poziție frontală, pentru că dacă privim de sus în jos, pe verticală, nu vedem, căci proiecția unei drepte pe planul I vertical, constă dintr-un punct (sau două puncte confundate), iar pe planul II, privind de-a lungul lanului, vedem forma și mărimea adevărată a spicului aristat. Astfel, am început să privim grîul și lateral. Aplicînd această metodă, spicul a fost mai bine observat și se putea mai ușor purifica în lan, iar munca a fost de calitate".

Eleva C.M. îmbogățește răspunsul dat la întrebarea a 7-a printr-o schemă, din care rezultă felul aprofundat în care știe să coreleze activitățile practice cu cunoștințele de desen tehnic.

Grîu de toamnă, soiul bezostaia 1.

Spic bezostaia, cu aristă.
stînga: vederea din față a spicului
dreapta: vederea de sus a spicului.

Spic bezostaia 1, fără aristă.
dreapta: vederea din față
stînga: vederea de sus.

Eleva dă și explicația: cînd privim de sus, nu se observă diferența între spice; ele avînd poziția verticală, se confundă. Deosebirile apar numai la vederea din față, cînd se vede forma adevărată a spicului.

Elevilor clasei de control nu li s-a dat indicația la care ne-am referit mai sus, ci li s-a cerut să-și amintească cunoștințele de desen tehnic. Cu toate că elevii acestei clase au suficiente cunoștințe pentru a rezolva cu ușurință problemele puse de activitatea practică, în lipsa unor corelații precise acestea nu sînt actualizate și răspunsurile sînt imprecise.

Răspunsurile elevilor din clasa de control sînt confuze, formale, dovedesc numeroase lacune, reflectă însușirea mecanică a cunoștințelor.

*

Considerăm că datele strînse cu prilejul acestei cercetări [1] sînt semnificative, întrucît aceleași situații concrete sînt rezolvate în mod diferențiat de către elevi, ceea ce dovedește că o influență deosebită are îndrumarea pedagogică.

La elevii din clasa de control, expunerea cunoștințelor teoretice făcîndu-se fără corelațiile necesare, în cadrul instructajului, a dus la îngreunarea înțelegerii noțiunilor de bază și la unele confuzii.

Cu totul altfel se prezintă rezultatele obținute la clasa experimentală. Elevii își însușesc mai bine operațiile de muncă, atunci cînd ele sînt precedate de un instructaj teoretic în cadrul căruia cunoștințele noi sînt asociate prin numeroase legături cu cunoștințele de la alte obiecte. Rezultatele cifrice reflectă roadele muncii didactice bine organizate. De aici reiese că justa organizare a instructajului, cu realizarea corelărilor, constituie pîrghia care asigură un nivel ridicat de cunoștințe teoretice și practice.

Efectuarea activităților practice la un nivel corespunzător necesită, în prealabil, însușirea cunoștințelor teoretice de bază, care ajută la înțelegarea conținutului activităților practice.

Acest mod de organizare a practicii în producție își atinge scopul numai dacă cunoștințele științifice însușite la lecțiile de la disciplinele teoretice sînt actualizate și corelate în cadrul activităților practice ale elevilor.

Practica îmbogățește bagajul de cunoștințe și reprezentări al elevilor, oferă posibilitatea de reluare a vechilor cunoștințe pe un plan superior și, totodată, este un mijloc de îmbogățire a cunoștințelor, de adîncire și de consolidare a lor. În felul acesta, cunoștințele teoretice predate și lucrările efectuate în cadrul lecției de instruire practică, pe lîngă aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice, dau posibilitatea elevilor să facă apel și la alte cunoștințe dobîndite la fizică, chimie, biologie. Elevii își însușesc bazele științelor, legile naturii, nu rupte unele de altele, ci în cadrul unui sistem unitar. Ei se conving că în activitatea practică legile naturii nu acționează izolat, ci în ansamblul lor. Are loc completarea reciprocă a cunoștințelor teoretice ale elevilor, obținute la lecții, cu experiența dobîndită în procesul practicii.

[1] Asemenea aspecte ale corelării le-am urmărit și la lecțiile privind „purificarea mazării" și rezultatele concordă.

Cercetarea ne permite să desprindem concluzia că, corelarea poate îmbrăca felurite forme, de la repetarea fidelă a cunoștințelor vechi pentru a le aplica într-o situație practică nouă pînă la simpla sugerare a acestor cunoștințe pentru formularea cerințelor de rezolvare a unei probleme practice.

Concluziile noastre au și o motivație fiziologică. Cunoștințele anterioare constituie puncte de plecare în lărgirea sferei cunoașterii. Prin cercetarea nemijlocită a plantelor de către elevi, prin participarea lor la munca practică, ei își însușesc cunoștințele la un nivel științific mai înalt. În afară de aceasta, „Explicarea esenței acestor procese de muncă prin corelație, dezvăluirea bazei științifice a muncii contribuie la faptul că elevii sînt mai stăruitori în executarea unor munci mai serioase" [1].

Pentru înțelegerea profundă a conținutului cunoștințelor ce se transmit, îi punem pe elevi să motiveze, să facă deducții, să stabilească legătura dintre cunoștințe și activitățile practice, astfel încît ei să ajungă la concluzia că între fenomenele din natură este o strînsă legătură cauzală.

Corelarea dintre cunoștințele teoretice și munca practică dă posibilitate elevilor să aplice în practică ceea ce au învățat teoretic.

Profesorii au sarcina de a explica baza teoretică, științifică a muncii. Prin varietatea ei practica agricolă solicită elevii în rezolvarea unor lucrări variate, îi conduce la valorificarea cunoștințelor dobîndite la diferite discipline.

СВЯЗЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ С ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ В СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ

(Резюме)

В настоящей статье автор рассказывает, как он установил связь теоретических знаний с практической работой.

Для проверки установленной связи были организованы экспериментальные уроки. В эксперименте принимали участие два класса, IX -А и IX — С средней школы города Карей.

Анализируя полученные результаты по контрольным работам, выявилось, что отметки учеников этих двух классах различны: знания учащихся экспериментального класса находятся на более высоком уровне. Их ответы более точны; они приводят сравнения, обогащают ответы личными наблюдениями и умеют применять научные соображения, связанные с практической работой.

В контрольном классе не состоялась корреляция, что привело к более низкому уровню знаний.

Был сделан вывод, что организация практики на производстве достигает цели лишь в том случае, когда научные знания, усвоенные теоретически современны и связаны с практической деятельностью.

[1] V. A. Suhomlinski: „Educarea atitudinii comuniste față de muncă", Editura de stat didactică și pedagogică, 1960, p. 86.

LA CORRÉLATION ENTRE LES CONNAISSANCES THÉORIQUES ET LE TRAVAIL PRODUCTIF DES ÉLÈVES EN AGRICULTURE

Résumé

L'auteur s'est proposé de montrer comment il a réalisé la corrélation entre les connaissances théoriques et le travail pratique.

Dans le but de vérifier la manière dont on a fait cette corrélation, on a organisé des leçons expérimentales, auxquelles ont participé deux classes, XI A et XI B de l'Ecole moyenne de Carei.

L'analyse comparative des résultats obtenus aux épreuves de contrôle, fait ressortir que le pointage réalisé par les élèves des deux classes est différent, que les élèves de la classe expérimentale ayant un niveau plus élevé de connaissances. Leurs réponses sont mieux rédigées, plus précises ; ils font des comparaisons, enrichissent les réponses d'observations personnelles et savent opérer avec les notions scientifiques liées à l'activité pratique déployée.

Dans la classe de contrôle, on n'a pas fait la corrélation des connaissances et par conséquent le niveau de ces élèves est plus bas.

Les constatations faites mènent à la conclusiont quel'organisation de la pratique productive n'atteint son but que si les connaissances scientifiques, acquises aux disciplines théoriques, sont actualisées et reliées, dans le cadre des activités pratiques.

CONTRIBUȚIA LUI DIMITRIE ȚICHINDEAL LA DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE ÎN TRANSILVANIA ȘI BANAT

Prof. ION APOSTOL POPESCU

Despre fabulistul Dimitrie Țichindeal s-au făcut dese mențiuni, cei mai mulți cunoscîndu-l ca scriitor. În schimb, activitatea sa pedagogică a rămas mai puțin cunoscută. Figura lui ne apare și mai interesantă, dacă ne gîndim și la faptul că activitatea pe tărîm pedagogic și-a desfășurat-o la începutul secolului al XIX-lea. Este vorba de o epocă în care școlile românești din Transilvania și Banat au avut o serie de greutăți, datorită condițiilor social-istorice.

Reprezentanții iluminismului ardelean — deci cărturarii școlii ardelene— au îmbrățișat aspirațiile maselor, cerînd categoric drepturi pentru acestea. Printre aceștia erau Inocențiu Micu Klain, Samuel Micu, Gheorghe Șincai, Petru Maior și alții. Ei susțineau ideea : „pura et simplicia tum hominis, tum civis jura", (pe de o parte calitățile curate și simple ale omului, pe de alta drepturile cetățeanului).

Iluminiștii au proclamat de la început încrederea în posibilitatea de cultivare a popoarelor, fiind convinși că în felul acesta ele își vor înțelege și mai bine drepturile. Ideile iluminismului au fost puse la noi în slujba aspirațiilor naționale și sociale ale maselor, aspirații pe care trebuia să le servească și școala.

În 1777 exista „RATIO EDUCATIONIS", care dădea dreptul ca fiecare națiune din imperiu să aibă școli în limba maternă. Pentru Banat au existat și legiuiri școlare speciale ca „REGULAE DIRECTIVAE" din 1774 și „Patentul școlar" din 1776. „RATIO EDUCATIONS TOTIUSQUE REI LITERARIAE PER REGNICUM HUNGARIAE ET PROVINCIAS EIDEM ADNEXAS", care capătă aprobarea de abia în 1777 (deși ideea a fost lansată încă din 1766), prevedea că : „Fiecare națiune să fie instruită prin școalele sale naționale". Tot acolo se mai cerea : „ca acest institut de învățămînt să fie acordat și uniform tuturor civililor de diferite religiuni, să conlucre pentru cultura tuturora și pentru folosul binelui comun...".

Pe baza lui „Ratio educationis" au luat avînt o serie de școli ale poporului nostru, care însemnau un pas înainte pe linia trezirii conștiinței naționale. Se mai urmărea însă ca, prin școală, să se obțină o atașare ceva

mai adîncă de curtea de la Viena, iar limba maternă era prevăzută ca studiu nu numai în interesul maselor, ci şi în scopul de a uşura însuşirea limbii germane: „ut ex nunc magister neutiquam amplius suscipiatur" (ca nicidecum profesorul să nu ia mai mult), adică învăţătorul să ia din gramatică atît cît e necesar pentru asimilarea germanei.

Dimitrie Ţichindeal a fost un luptător neobosit pentru înflorirea învăţămîntului elementar şi pedagogic romînesc. Cunoaşterea zbuciumatei sale vieţi are, pe lîngă valoarea documentară, şi una etică.

S-a născut în Becicherecul-Mic, în părţile Timişului. Unii dau ca dată a naşterii sale anul 1775, aşa cum face Gh. Cardaş, reluîndu-l pe Dim. Rosetti, care a făcut o confuzie, situînd Becicherecul-Mic în Transilvania [1]. Iosif Vulcan, unul din pricepuţii biografi ai fabulistului nostru, nu ne-a dat o dată precisă a naşterii sale, lipsindu-i actele necesare. Cunoscutul profesor universitar şi istoric literar D. Popovici a arătat următoarele: „Nu ştim nimic precis referitor la locul şi data naşterii" [2].

Ţichindeal a urmat cursurile gimnaziului din Timişoara, unde şi-a însuşit o bogată cultură, iar în anul 1794 îl aflăm ca învăţător în satul Belinţi. Aici munceşte cu avînt, avînd totodată prilejul să cunoască şi mai bine problemele practice cele mai arzătoare ale şcolii. Ulterior a predat la Berecseu unde, în contact cu realitatea, şi-a îmbogăţit experienţa didactică. După ce, în anul 1802, a absolvit Cursul teologic din Timişoara, a funcţionat ca dascăl la Becicherec. A fost şi revizor şcolar, apoi preot. Un biograf al său, Traian Topliceanu, înclină să creadă că în 1807, dată pe care nu ne-o dă însă cu certitudine, ar fi fost director al şcolilor romîneşti din Banat.

Cu ocazia înfiinţării Preparandiei din Arad (în 1811), D. Ţichendeal a funcţionat ca profesor şi catihet în acest oraş. Pentru faptul că nu era de acord cu toate măsurile reprezentanţilor administraţiei de stat şi că s-a opus primarului Arsici care nu făcea deosebirea între şcoală şi cîrciumă, făcînd în şcoală un depozit de băuturi, a trebuit să părăsească postul de la Preparandie. I s-a mai imputat şi zelul pus în slujba trezirii conştiinţei naţionale a poporului său. De fapt, cea mai mare din învinuirile care i se aduceau era că înlocuise ediţia din 1814 de la Buda a cunoscutei opere „Filozoficeşti şi politiceşti prin fabule moralnice învăţăturii". El a pus la baza acestor fabule (care în cea mai mare parte au fost traduse şi adaptate după scriitorul sîrb Obradovici) idealul de ridicare a celor mulţi, criticînd tirania, prefăcătoria etc. Episcopul Samuel Vulcan de la Oradea a intervenit cu mult curaj ca Dimitrie Ţichindeal să nu fie înlăturat, însă autorităţile de stat au rămas neînduplecate. S-a stins din viaţă în 1818. Dimitrie Ţichindeal a lăsat pretutindeni pe unde a muncit opere de-ale sale şi a folosit fiecare ocazie favorabilă pentru a da un nou impuls şcolilor romîneşti. A avut o puternică încredere în forţele creatoare ale poporului.

[1] *Dim. R. Rosetti:* Dicţionarul contemporanilor, 1897, Bucureşti, ed. I, pag. 184.

[2] *D. Popovici:* La littérature roumaine a l'époque des lumières, Centrul de studii şi cercetări privitoare la Transilvania, Sibiu, 1945, pag. 446.

Amintirea lui a rămas vie în inima contemporanilor și a cărturarilor de mai tîrziu. Aron Pumnul ne confirmă, printre altele: „După aceea fu Țichindeal profesor, mai întîi în Berecseu apoi la Belinți (precizăm că prima dată a funcționat în Belinți — n.n.) și în urmă la Arad la Școala preparandială romînă, înființată de către împăratul Austriei, Francisc, pentru formarea învățătorilor romîni la școalele sătești. Într-astă dregătorie, rămase Țichindeal statornic în neobositul său zel și credincios apostolatului său pentru romînism și pentru orice este drept, adevăr, bun și frumos" [1].

În legătură cu biografia lui Dimitrie Țichindeal, documentele existente sînt insuficiente, iar unele dintre acestea lasă loc unor interpretări diferite. Din ele reiese clar, însă, că gîndul răspîndirii culturii în rîndul poporului l-a însuflețit întotdeauna. Astfel, D. Popovici scria: „Anumite studii pun în relief documente ale epocii susceptibile de interpretări diverse. Cazul unui scriitor din Banat, Dimitrie Țichindeal, permite să concludem că acest gînd (al culturii poporului, n. n.) nu a fost părăsit nici odată". [2]

Operele lui Țichideal au un vădit sens social și sînt străbătute de viguroasa tendință de a-și lumina poporul. După cum am mai arătat, el a tipărit, în 1814, la Buda, „Filozoficești și politicești prin fabule moralnice învățături, acum întîia oară culese și întru acest chip pe limba romînească, întocmite de Dimitrie Țichindeal, parohul Becichereculuí și al Școalelor preparande romînești din Aradul vechi catehet". Alături de această operă, care a avut urmări neplăcute pentru el, a mai scris: „Sfaturile înțelegerii cei sănătoase prin bine înțeleptul Dosithei Obradovici" (Buda, 1802), „Adunare de lucruri moralicești de folos și spre veselie prin Dosithei Obradovici întocmite, iar acum în limba daco-romînească produse de părintele Dimitrie Țichindeal, parohul Becichereculuí-Mic" (partea I, Buda, 1808), „Arătare despre starea acestor noao scolasticești instituturi ale nației romînești, sîrbești și grecești" (Buda, 1813) etc.

Nicolae Iorga, în „Istoria bisericii romînești" [3], ne afirmă că Dimitrie Țichindeal mai avea gata și unele lucrări cu caracter religios.

Dimitrie Țichindeal a tradus cu mult interes fabulele scriitorului sîrb Dosithei Obradovici. Pe lîngă fabulele traduse, figurează în volum și o serie de localizări, ceea ce denotă și o anumită contribuție originală a cărturarului bănățean. Fabulele acestea suscită interes mai mult pe linie documentară și didactică, decît estetică.

La lucrările sale s-a mai referit și Iosif Vulcan, care a apreciat că „sub modestul titlu de fabule s-a ocupat de chestiunile care ajutau atunci societatea și națiunea romînă" și totodată a „propăvăduit deșteptarea națională, combătînd dezbinarea și îndemnînd pe frați la iubire, stăruind a stîrni în toți rîvna de lucru, invocînd descendența noastră latină și inspirînd tuturora credința neclintită a triumfului în viitor" [4]. La baza activității sale scriito-

[1] *Aron Pumnul:* Lepturariu romînesc, tom. IV, 1864, Viena, pag. 54.
[2] *D. Popovici:* La littérature roumaine à l'époque des lumières, Sibiu, 1945, pag. 317.
[3] *N. Iorga:* Istoria bisericii romînești, vol. II, 1932, București, Editura Ministerului cultelor și instrucțiunii publice, pag. 226.
[4] Analele Academiei Romîne, S. II, Tom. XIV, pag. 314.

riceşti, ca şi la baza celei pedagogice, a stat slujirea celor mulţi. De aceea, V. A. Urechia îl consideră pe Dimitrie Ţichindeal un „apostol al naţiunii“ [1].

Este potrivit să cunoaştem mai întîi unele din idealurile sale sociale, fiindcă în felul acesta vom înţelege mai bine temeiurile activităţii sale pedagogice. El a înţeles că huzurul celor de la conducerea statului nu ar putea exista fără munca celor de jos: „Iară aceasta nu poate fără risipuri să se facă şi de unde s-ar risipi de nu s-ar stoarce şi suge măduva din oasele bieţilor supuşi şi lucrători de pămînt săteni?“ El mai critică şi pe cumpărătorii de domenii care „îşi pun capul după sate romîneşti“ şi pe cei care „tot strigă romînului că e leneş şi sărac“, uitînd că e „obosit de atîta lucru“ şi „aşa pe seama lui puţin lucrînd, trebuie să fie sărac“. În continuare, sub influenţa iluminismului, face un vibrant apel ca cei în drept să privească „spre pruncii goi şi flămînzi ai iubitorului şi ostenitorului lucrător de pămînt, cu această de bun neam simţire; acestora e trupul ca şi al meu. Au suflet cuvîntător asemenea ca şi eu, simţesc binele şi răul care li se face“ [2]. El pledează în spiritul acelui AUFKLÄRUNG, cum numesc germanii iluminismul, pentru a se acorda şi copilului dragostea şi respectul adînc, pentru care pledase cu mult zel şi Pestalozzi şi apoi J. Jaques Rousseau în al său *„Emil“*.

O primă problemă pedagogică pe care o ridica Ţichindeal este aceea a însemnătăţii şcolii. El căuta la un moment dat ca prin şcoală să amelioreze viaţa celor oropsiţi, să-i ducă la o stare mai bună, să le întărească conştiinţa drepturilor lor naţionale şi politice. Această concepţie despre şcoală este de vădită provenienţă iluministă. În concepţia sa, şcoala trebuie să corespundă intereselor fundamentale ale poporului, fiindcă numai aşa va putea contribui, alături de alţi factori, la ridicarea economică şi spirituală. La faptul acesta a făcut aluzie şi Iosif Vulcan în Discursul de recepţie de la Academia Romînă, în care l-a elogiat pe fabulistul şi pedagogul bănăţean.

Dimitrie Ţichindeal a căutat să lege problemele educaţiei şi instrucţiei de înseşi marile probleme ale naţiunii sale. Preocuparea sa pentru înfiinţarea de şcoli proprii în limba naţională şi în interesul maselor de la noi este exprimată, de exemplu, în „Filozoficeşti şi politiceşti prin fabule moralnice învăţături“ astfel: „Doară va veni şi acea fericită vreme cînd şi romînii vor dobîndi o dată învăţătură... în limba lor“. De aici rezultă că este un pedagog optimist, cu mare încredere în poporul său, aşa cum era de altfel cei mai mulţi dintre iluminişti. Ne încredinţează apoi că „Sfaturile înţelegerii cei sănătoase“ au fost prelucrate „către folosul şi luminarea neamului nu numai acestui de acum, ci acelui fiitoriu daco-romînesc“.

Idealul luminării mulţimii este exprimat cu mult entuziasm în fabula sa „Şarpele şi pila“, care viza pe un primar care nu vedea cu simpatie Preparandia şi care „clevetind şi batjocorind strică învăţătura“ [3].

El a vorbit acum un secol şi jumătate despre însemnătatea şcolii în privinţa slujirii idealurilor naţionale, vrînd să convingă mai întîi masele

[1] Idem, pag. 378.

[2] *Dimitrie Ţichindeal* Ţăranul romîn, fragmente din „Poeţii şi prozatorii Ardealului pînă la Unire“, de G. Cardaş, pag. 62—63.

[3] *Gh. Cardaş:* Poeţii şi prozatorii Ardealului pînă la Unire, pag. 58.

de însemnătatea răspîndirii culturii. O idee iluministă emanată din realitățile de la noi, căreia voia să-i dea o realizare practică, era următoarea : „Mintea ! Măreață națiе daco-romînească în Banat, în Țara Romînească, în Moldova, în Ardeal, în Țara Ungurească ; mintea ! Cînd te vei lumina cu învățătură și cu luminatele fapte bune te vei uni ; mai aleasă națiе nu va fi pe pămînt“ [1]. Aici se observă, de asemenea, că el se adresează întregului popor romîn înainte de „Dacia literară“ și că are în vedere ideea unității naționale. Țichindeal s-a identificat întru totul cu aspirațiile pălmașilor. Rostul școlii constă în servirea maselor. Pe el l-a interesat o școală pe măsura sufletului poporului nostru, o școală care să slujească cele mai arzătoare idealuri ale națiunii romîne și el consideră că acest lucru nu poate fi realizat, dacă ea nu este pe măsura sufletului maselor de la noi. Această intenție rezultă limpede și din scrisoarea sa către episcopul Samuel Vulcan : „60 de preparanzi acum la mine învățători din institutul nostru cu duhul romînesc, în numele Domnului i-am slobozit și peste trei luni iarăși atîția se vor slobozi...“ [2].

În legătură cu aceasta, Dimitrie Țichindeal a ridicat o nouă problemă, anume aceea a întemeierii și organizării unor școli acceptabile pentru cei mulți. A cerut atît înființarea de noi școli, cît și repararea celor existente. Fără școli spațioase și bine păstrate, nu a conceput o instruire de calitate. El demonstrează limpede că neexistînd condițiile necesare, „tinerimea noastră întru învățăturile cele de lipsă, spre buna educație nu prea mult spor face și starea cea bună a poporului prin aceasta pătimește...“. El a ținut totodată să se dea prestigiul necesar fiecărei școli nou înființate

În opul său „Arătare despre starea acestor noao introduse scolasticești instituturi ale nației romînești, sîrbești și grecești“, pe care îl considerăm totodată ca primul anuar școlar la romîni, găsim un important document în legătură cu situația școlilor de la noi la începutul secolului al XIX-lea. Aceasta cuprinde o serie de elemente care au constituit crezul pedagogic al neobositului nostru cărturar. Aici aflăm date despre înființarea celor trei școli pedagogice : una pentru romîni la Arad, alta pentru populația sîrbească la Sfîntul Andrei și, în sfîrșit, o preparandie pentru greci la Pesta. În opul menționat ne informează că funcția de revizor l-a ajutat să cunoască mai bine realitatea școlilor de atunci. Cele mai multe din școlile romînești erau ajutate de parohii, care la rîndul lor erau destul de „sărace“. Mărturisirea sa devine tot mai concludentă : „De voiești să știi în sat unde e școala, nu întreba pe nimeni, ci du-te, apoi vei afla o casă... descoperită cu ferestile sparte și cu hîrtie lipită : să știi că aceea e școala“ [3]. El a pus în corelație „buna educație“ și starea cea mai bună a poporului“. În „Arătarea despre starea acestor noao introduse scolasticești instituturi...“ a salutat fiecare școală nou înființată și a salutat cu însuflețire înființarea Preparandiei din Arad, popularizînd-o în rîndul maselor. El a dat, pe lîngă

[1] Citat reprodus după „Literatura romînă modernă“, vol. I, de Ovid Densușianu, pag. 84.
[2] *Iosif Vulcan :* Discurs de recepție la Academia Romînă, în Analele Academiei Romîne, Tom XIV, București, 1891.
[3] *Dimitrie Țichindeal :* Arătare despre starea acestor noao introduse scolasticești instituiri..., București, 1813, pag. 19.

valoroase propuneri de organizare a şcolii, şi un îndemn în versuni tineretului ca să se îndrepte spre şcoală :

„Şcoală pedagoghicească au ridicat,
Care e în vechiul Arad aşezată ;
Romînilor să înveţe e dată".

Ţichindeal nu s-a mărginit doar la consideraţii teoretice, ci a tins la punerea în practică a convingerilor pe care le-a nutrit. Într-o scrisoare către episcopul Samuel Vulcan, care este un întemeietor şi susţinător de şcoli romîneşti, a scris plin de entuziasm : „Ce nu aş îndrăzni eu pentru binele *neamului meu* ! [1]

Alături de Moise Nicoară şi alţii, a depus multă străduinţe pentru obţinerea înfiinţării Preparandiei arădene. El a fost acela care s-a străduit cel mai mult pentru a trezi în mase interesul pentru şcoala nou înfiinţată şi a cerut colectivităţii sprijin material şi moral în acţiunile pe tărîm şcolar. Aprobarea s-a dat în 1811, însă Preparandia s-a deschis la 3 noiembrie 1812, în cadrul unor mari festivităţi. Preparandia şi-a cîştigat un frumos şi meritat nume în părţile de vest ale Ardealului şi în Banat. Cunoscutul animator cultural, Damaschin Bojincă, ne confirmă în „Dregătorul bunei creşteri", apărut în 1830, că Preparandia din Arad a devenit pentru masele din împrejurimi „mîntuitorul din necazuri şi întemeietorul fericirii romîneşti".

Reprezentanţii administraţiei de stat priveau însă cu nemulţumire existenţa Preparandiei, ceea ce i-a determinat să-i pună piedici. Ţichindeal s-a aruncat din nou în luptă pentru a salva şcoala şi a asigura preparanzilor condiţii bune de muncă. El s-a împotrivit cu demnitate lui Arsici, primar al Aradului, care a avut o atitudine negativă faţă de şcoală. Acest despot a transformat unele din încăperile localului Preparandiei în depozit pentru băuturi alcoolice, care îi aduceau mari cîştiguri. Arsici avea legături cu administraţia de stat şi a putut obţine înlăturarea lui Dimitrie Ţichindeal din învăţămînt.

Din scrisorile lui Dimitrie Ţichindeal către episcopul din Oradea, scrisori pe care Iosif Vulcan le-a dat la lumină, rezultă că pedagogul nostru concepea ca şcoala să fie şcoală şi nu hotel sau loc de preparare a băuturilor. Samuel Vulcan, deşi nu avea jurisdicţie eclesiastică şi asupra Aradului a intervenit viguros la Viena în sprijinul doleanţelor lui Ţichindeal şi ale celorlalţi profesori arădeni.

Dimitrie Ţichindeal a depus mari eforturi pentru înfiinţarea de şcoli, tocmai pentru că el credea profund în posibilitatea de răspîndire a culturii printre cei mulţi. Fiind puternic înrîurit de iluminism, el a fost adeptul dezvoltării culturale a lor săi, pentru ca în felul acesta ei să cunoască mai de aproape revendicările lor sociale şi naţionale şi să se poată apăra de orice abuz habsburgic.

[1] *Iosif Vulcan :* „Dimitrie Ţichindeal", Analele Academiei Romîne, s. II, Tom. XIV, 1891—1892, pag. 275.

Contribuția lui Țichindeal la dezvoltarea învățămîntului din țara noastră a mai constat și în lupta pentru înființarea unor instituții superioare de învățămînt. El scria :

„De un seminar încă trebuie gîndit
Și pe lîngă el un mare convict,
Ba și de o Academie
Care trebuie să și fie...“

La o „academie“ face aluzii și în învățătura fabulei „Șarpele și pila“. S-a făcut interpretul dorinței poporului nostru de a avea și el instituții de învățămînt superior, emancipînd așadar generația ardeleană a anului 1848, care susținea această idee.

Alături de lupta pentru înființarea de școli pentru populația romînă, Țichindeal a formulat cerințe față de învățător, și anume : răspunderea pedagogului față de popor, dragostea nesfîrșită a acestuia pentru cei mulți. În „Adunarea de lucruri moralicești“ găsim sublinieri ca următoarele : „Pun ție înainte aceste flori pre holda inimii tale, care, de iubești adevărul și faptele bune, educația sau creșterea tinerilor și podoaba omenirii, le înrădăcinează, că în voia ta stă“.

Dimitrie Țichindeal este un educator și a ținut ca el însuși să fie un model demn de urmat. A înțeles că bunele deprinderi pot fi formate numai prin iscusința și dragostea învățătorului față de copii.. Despre pedagogii lipsiți de răspundere față de poporul lor și de societate se exprimă cu mîhnire : „eu și așa și ceștialalți profesori, colegi cu el, nu voim să fim instrumentul stricăciunii romînilor“. Așadar, a înțeles, ca puțini alții, rostul învățătorului și locul învățămîntului pedagogic. Corectitudinea sa a fost exemplară. Însuși unul dintre străinii care au cercetat cazul său, în urma intrigilor inițiate de reprezentanții oficialității de stat și îndeosebi de către primarul Arsici, a afirmat despre pedagogul romîn : „omni laude dignitum esse“ (să fie vrednic de toată lauda).

Țichindeal preconiza un pedagog strîns legat de mase și simpatizat de acestea, spunînd că un învățător se apropie cu dragoste de cei dați în seama lui, avînd o mare încredere în toți. El a mers întotdeauna în popor și a îmbinat rolul exemplului cu bogăția de cunoștințe. Același lucru îl cerea și viitorilor învățători.

Dimitrie Țichindeal recomanda atît scriitorilor, cît și traducătorilor să lucreze pentru înfrumusețarea sufletului oamenilor, deci scrisul lor să fie pus în slujba unui ideal înălțător. El a recomandat învățătorilor ca, prin folosirea de mijloace eficace, să ajungă la împodobirea cea „cu bune moravuri“, care constituie una dintre cele mai alese distincții ale personalității umane și l-a interesat o „învățătură“ care să meargă mînă în mînă cu „faptele bune“. Avea în vedere un cetățean cultivat și cu o frumoasă comportare. Era convins că învățătura, înțelepciunea și faptele bune își vor găsi din ce în ce mai mult aprecierea cuvenită, iar „mojicia și neștiința cea nebună pot pînă la o vreme pe scaune înalte să șază și coroane de aur pe cap să poarte și bunătatea să o calce, dar vremea, care e la toate pildă, scaunele lor și dînsele pe ei împreună în praf le va preface și întru înseși locurile lor va

ridica și întări învățători, înțelepciuni și fapte bune..." [1]). Țichindeal a susținut acest ideal cu un rar entuziasm. Pentru el, formarea de caractere constituia un obiectiv de seamă al școlii. Dorea oameni care să contribuie din plin la fericirea generală.

Un accent deosebit a pus Dimitrie Țichindeal, ca și reprezentanții școlii ardelene, pe învățămîntul de limba maternă. Aceasta are un mare rol în munca de răspîndire a culturii în popor și el însuși a folosit mult în scrierile sale cuvinte ca: domeniu, mod, virtute, educație, prosperitate și altele. Folosirea neologismului nu i-a fost străină, înțelegînd că limba se îmbogățește o dată cu diferitele achiziții făcute în domeniul civilizației.

Această idee a instruirii în limba maternă, susținută de el, a avut o influență deosebită asupra celor care i-au dus mai departe idealurile. Un cercetător al corespondenței lui Dimitire Țichindeal, C. Fierăscu, a pus în lumină modalitatea în care el a depus mari eforturi pentru introducerea alfabetului latin, în ce privește scrierea limbii romîne. Respectivul cercetător a găsit printre scrisorile trimise de fabulist lui Moise Nicoară insistențe ca acestea: „Mai cu seamă să vorbești cu minister (Haager) despre lesnimea introducerii literilor latinești...", sau: „Proiectul trimis la care și eu cît am știut și am putut am lucrat, lucră și domnia ta, cît poți, să se introducă literile latinești". Preocupările lui filologice sînt strîns legate de găsirea celor mai potrivite mijloace de cultivare a poporului. În 1813 a introdus scrierea cu grafii la Școala din Arad.

Dimitrie Țichindeal a prețuit efortul diferiților oameni de școală care au căutat să slujească adevăratele interese ale poporului nostru. De exemplu, el face următoarea apreciere asupra activității lui Grigorie Obradovici, cunoscut cărturar din primele decenii ale veacului al XIX-lea: „Povățuirea către învățătura scoaterei sau aritmetica spre trebuința școalelor celor romînești prin Grigorie Obradovici a școalelor director, Buda, 1805"; „Îndrumare către învățătura tinerimei cei romînește, ca un dar de Anul Nou prin Grigorie Obadovici crascul (crăescu n. n.) al școalelor de legea răsăriteană în Banat director, dăruită în Timișoara, 31 Dec. 1811" și altele.

Atît contemporanii săi, cît și cărturarii de mai tîrziu, au vorbit cu entuziasm despre aportul lui Dimitrie Țichindeal. Petru Maior, de pildă, a elogiat eforturile dascălului bănățean și ale celorlalți profesori de la Arad în cuvintele: „Ci osebitu bine poate nădăjdui neamul romînesc de la catehetul Demetriu Chichindeal, parohul Becichereculuí-Mic și de la cei trei profesori romîni: Constantin Diaconovici Loga, fost cel dintîi învățător al Școalei romînești din Pesta; Iosif Jorgovici al frumoaselor învățături și al filozofiei doctor, N. Miuță și lăudații profesori în Școala cea de la Arad mai sus arătată" [2].

Nicolae Iorga îl socotește pe Dimitrie Țichindeal drept un cărturar care a însuflețit „toată viața intelectuală romînească din Banatul de atuncea". Fără îndoială, fabulele lui Dimitrie Țichindeal sînt în cea mai mare măsură traduceri, meritul lui constînd în felul în care a căutat să le selecteze, iar

[1] *Gh. Cardaș:* Poeții și prozatorii Ardealului pînă la Unire, pag. 59.

[2] *Petru Maior:* Istoria pentru începutul romînilor în Dacia, ed. a II-a, Budapesta și Gherla, 1883, pag. 326.

pe altele să le adapteze El rămîne însă un educator, care prin devotamentul pus în slujba poporului său a constituit un model și a exprimat „prin viața (mai ales prin ea) și prin lucrările sale, în chipul cel mai puternic, starea de spirit în care mijea conștiința națională a romînilor din Banat în vremea marii mișcări de idei ardeleană [1].

Ion Pop Reteganul subliniază, de asemenea, într-o scrisoare către folcloristul George Cătană: „Dimitrie Chichindeal și-a dat toată roada inimii lui și bunătatea îngerească ridicării poporului nostru".

D. Popovici i-a acordat cu multă competență locul în cultura noastră: „Venit după Paul Iorgovici și aproape în același timp cu Diaconovici Loga, Dimitrie Țichindeal reprezintă un alt aspect al mișcării culturale a romînilor din Banat" [2]. Reluînd niște aprecieri ale lui Ion Eliade Rădulescu, Dimitrie Popovici a subliniat modalitatea în care Dimitrie Țichindeal a fost propagator al iluminismului la noi. „Legea pentru care el luptă este triumful luminilor și mult timp această lege a fost anunțată poporului romîn" [3].

Din toate cele relatate se desprinde caracterul popular și democratic al concepției pedagogice a lui Dimitrie Țichindeal. Ca și alți iluminiști, Țichindeal a depus eforturi neprecupețite pentru ridicarea maselor prin educație, insistînd asupra rolului deosebit al educatorului. A supraapreciat, ca toți iluminiștii, rolul educației în ce privește ridicarea maselor la o situație mai bună, neînțelegînd că numai aceasta nu este deajuns. Ca adept al iluminismului a căutat să unească școala cu viața și să sădească în sufletul elevilor săi încrederea în marile posibilități de culturalizare a maselor. A căutat din răsputeri să creeze o atmosferă cît mai favorabilă școlii în limba maternă, să impună cît mai mult ideea legăturii indisolubile dintre pedagog și popor, propria-i viață constituind din acest punct de vedere un luminos exemplu

ВКЛАД ДИМИТРИЯ КИКИНДЯЛА В ДЕЛО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ТРАНСИЛЬВАНИИ И БАНАТЕ

(Резюме)

Автор представляет Димитрия Кикиндяла как одного из представителей просветительства в Ардяле. Всей своей деятельностью он содействовал развитию румынских школ.

Димитрий Кикиндял проявил особенное доверие в творческие силы своего народа и, так как показал автор, его творчество проникнуто желанием просвещения народа.

Педагогические идеи Кикиндяла проникнуты также просветительным духом. Он также как Руссо и Песталоци защищает точку зрения, чтобы ребенку были оказаны любовь и уважение. Димитрий Кикиндял боролся за распространение культуры среди народных масс, за пробуждение национального сознания, за создание школ на национальном языке.

[1] *Nicolae Iorga:* Istoria literaturii romîne, Sec. al XVIII-lea, vol. II, București, 1901, pag. 421.

[2] *D. Popovici:* La littérature roumaine à l'époque des lumières, Sibiu, 1945, pag. 446.

[3] Idem, pag. 447.

LA CONTRIBUTION DE DIMITRIE ŢICHINDEAL AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE EN TRANSYLVANIE ET BANAT

(Résumé)

L'auteur présente Dimitrie Ţichindeal comme l'un des représentants de l'illuminisme transylvain. Par toute son activité, il a contribué à l'essor de l'école roumaine.

D. Ţichindeal a manifesté une confiance illimitée dans les forces créatrices de son peuple et, aux dires de l'auteur, ses ouvre sont imprégnées du désir d'éclairer le peuple.

Les idées pédagogiques de Ţichindeal sont également issues de l'esprit illuministe. Ainsi, il exige qu'on accorde à l'enfant un amour et un respect profonds, tout comme l'avaient prêché Rousseau et Pestalozzi.

D. Ţichindeal a milité pour la diffusion de la culture dans les masses populaires, pour l'éveil de la conscience nationale, pour la création d'écoles dans la langue maternelle.

CONSULTAŢII – CRONICĂ

DIN EXPERIENŢA PREDĂRII CITIRII ŞI SCRIERII IN CLASA I.

În condiţiile şcolii noastre, citirea şi scrierea trebuie astfel însuşite, încît să devină un instrument adecvat de înţelegere a realităţii obiective, de îmbogăţire a minţii cu datele ştiinţei şi tehnicii moderne. Prin metoda fonetică analitico-sintetică, acest proces este mult uşurat.

În acest material voi relata din experienţa mea de învăţător în ce priveşte realizarea sarcinilor predării citirii şi scrierii după metoda fonetică analitico-sintetică.

1. Pentru a pregăti pe elevi în vederea însuşirii, în mod corect şi conştient, a cititului şi a scrisului, am urmărit încă din *perioada preabecedară* anumite probleme. Astfel, am insistat asupra dezvoltării auzului fonematic al elevilor, în aşa fel, încît aceştia să poată fixa mai tîrziu sunetul nou în silabă, păstrînd unitatea fonetică a silabei. Se ştie că lupta împotriva literizării, deci a însuşirii mecanice a citirii şi scrierii, trebuie purtată pe linia dezvoltării treptate a cîmpului de citire, avînd ca unitate de citire silaba.

„Dacă sînt ajutaţi să-şi formeze un astfel de cîmp de citire — spune conf. univ. I. Berca — copiii vor ajunge cu uşurinţă la o citire corectă şi curentă, vor înţelege sensul cuvintelor şi propoziţiilor în procesul citirii. De asemenea, ei se vor putea apropia cu mai multă uşurinţă de citirea expresivă a propoziţiilor şi textelor, fapt care la rîndul lui le va uşura înţelegerea sensului celor citite“ [1].

a) Preocupat fiind de aceasta, în perioada preabecedară am organizat exerciţii care să-i deprindă pe elevi să distingă un sunet de altul, să ajungă deci la diferenţieri mai fine în percepţiile auditive. Pentru aceasta am folosit material didactic variat: hîrtie pentru foşnet, o nuieluţă pentru vîjîit, un corp tare pentru ciocănit, un ceas pentru ţăcănit şi ţîrîit etc.

Treptat, materialul didactic cu care am produs sunetele n-a mai fost prezentat în faţa elevilor, dar cu acelaşi material am produs sunetele corespunzătoare, însă într-un loc ascuns, în dosul catedrei sau tablei. Elevii au fost puşi să recunoască sunetele şi să le diferenţieze după obiectele care le-au produs.

Într-o excursie le-am cerut elevilor să deosebească foşnetul pădurii de susurul apei, ciripitul vrăbiuţelor de cîntecul cucului etc. Paralel cu aceasta i-am obişnuit să distingă şi sunetele ce se produc deodată sau consecutiv, fie că le-am produs eu, fie că s-au auzit ocazional. De exemplu: uruitul roţilor şi şuieratul locomotivei. Cîte sunete se aud? Care dintre sunete e mai tare, care este mai slab?

Elevii au ajuns în mod firesc la înţelegerea noţiunii de sunet, a faptului că există sunete variate, unele mai tari altele mai slabe. Folosind un asemenea procedeu i-am obişnuit pe elevi să asculte, să fie liniştiţi, ca să audă sunetele.

---

[1] *I. Berca:* Formarea cîmpului de citire la elevi în perioada abecedarului, Revista de pedagogie nr. 2, 1956, p. 17.

b) Printre exercițiile organizate, în perioada preabecedară, au fost și acelea destinate analizei fonetice a propoziției. Am insistat asupra formării deprinderii de a formula propoziții din două sau trei cuvinte. Nu m-am rezumat numai la paginile din abecedar (6, 7 și 8), ci am căutat să-i determin pe elevi să formeze și ei propoziții.

Povestirile și poeziile pe care le-am folosit, în această perioadă, pentru dezvoltarea vorbirii, am căutat să fie bogate în elemente auditive. Educarea auzului trebuie să ne preocupe în fiecare zi. Un bogat material oferă, în acest sens, poeziile: „Cearta", „Cîntecul păcii", „Sună ghiocelul" de A. Toma, și altele. După discutarea, pe înțelesul copiilor, a fiecărei poezii, am stabilit cu ei anumite propoziții. În felul acesta le-am făcut cunoscută noțiunea de propoziție și le-am cerut ca în răspunsurile lor să facă uz de această noțiune.

Pentru a ușura procesul de analiză a propoziției, în cuvinte și silabe, am organizat următorul exercițiu: pe tablă sau pe stelaj am început să marchez propoziția cu un șir de cartonașe al căror număr corespunde cu numărul de litere cuprinse de întreaga propoziție, pe care apoi le-am despărțit în cuvinte și silabe, așa cum se analizează propoziția. Cartonașele folosite au fost literele alfabetului mobil, întoarse.

Pentru păstrarea și folosirea cu mai multă ușurință a acestor litere, am realizat un *alfabetar mare, în formă de cutie, asemănător alfabetarelor mici ale elevilor.* O parte a cutiei păstrează în ordine literele, iar cealaltă parte este prevăzută cu șine pentru formarea cuvintelor. În acest alfabetar literele apar toate de la începutul anului, însă întoarse. Pe măsură ce procesul de predare a sunetelor și literelor înaintează, fiecare literă este întoarsă pe față, chiar în timpul lecției respective, înscriindu-se astfel în rîndul celor învățate.

Organizarea acestui exercițiu, de fixare a propoziției prin cartonașe, obișnuiește pe copii să-și poarte vederea de la stînga la dreapta, pregătindu-i astfel pentru citirea propozițiilor de mai tîrziu. Prin marcarea cuvintelor și silabelor cu grupe de cartonașe, sprijinim auzul în ceea ce privește numărul și ordinea grupărilor pe care le formăm în timpul analizei fonetice și realizăm așa-zisa interacțiune a senzațiilor de tipuri diferite. În cazul de față, senzațiile vizuale influențează pozitiv senzațiile auditive. De asemenea, prin folosirea unui cartonaș, pentru fiecare sunet, formăm elevilor pe nesimțite imaginea că vorbele cuprind mai multe unități, că sînt cuvinte mai lungi și mai scurte.

Din punct de vedere practic, folosirea cartonașelor, în această etapă, ne scutește să *facem uz de diferite semne sonore pentru a număra silabele din cuvînt: bătăi din palme* sau în bancă cu creionul. Aceste semne sonore, oricît ar fi de încete, sînt sunete și producîndu-se în același moment cu silaba dublează funcțiunea auzului, devenind un parazit în calea percepției clare a silabei. Ajutorul spontan și simultan al elevilor face ca să auzim mai mult bătăile decît silabele. Am folosit, cu deplin succes, totdeauna, așezarea palmei sub bărbie pentru a se simți deschiderile de gură corespunzătoare silabelor.

c) Dificultăți mai mari ridică exercițiile făcute pentru a pregăti pe elevi să înțeleagă numărul sunetelor unei silabe. Analiza și sinteza fonetică, procedeu de bază în însușirea conștientă a citirii, trebuie să meargă pînă la sunet, la recunoașterea lui auditivă, în complexul cuvîntului.

Greutatea constă în aceea că elevii, separînd sunetele din cuvînt și pronunțîndu-le independent, modifică sonoritatea unor sunete. Nu este vorba de vocale, care au pronunția clară, ci de consoane care pronunțate singure sînt întovărășite de vocala „î", „spre deose-

bire de vocale care constau din sunete muzicale de diferite timbre, consoanele sînt formate mai ales din zgomote, care se produc în diferite puncte ale canalului vorbitor" [1].

Singure consoanele constructive, mai ales cele surde, se pot izola fără amestecul lui „î", fapt ce a determinat pe mulți învățători care au făcut propuneri pentru abecedar, să treacă peste alte condiții ce stau la baza alcătuirii unui abecedar și să ceară ca „s" să se situeze în primele locuri în ordinea predării sunetelor. Deci, majoritatea consoanelor, cînd sînt luate singure, se pronunță cu un „î" mai tare sau mai slab, iar cînd se află în cuvînt au o nuanță diferită, sub influența vocalei ce urmează (de exemplu: „c" față de „ca" sau „cu"). Aceste diferențieri fine nu sînt percepute de copii. Puterea de abstractizare pe care o au știutorii de carte de a elida pe acest „î" general în izolarea pură a consoanelor, prin rațiune, nu prin inexistență, nu o putem pretinde copiilor din clasa I. Această situație împiedică pe copii, în primul rînd, să facă diferențieri între consoane. Lor li se pare că toate consoanele sînt la fel, căci toate au un element comun, „î". Scriitorul T. Arghezi, a arătat această confuzie din mintea copiilor, în schița „Abecetarul", unde pentru bietul Marinescu din cl. I, eroul său, toate literele Bî, Dî, Fî, i se par la fel și ca scriere și ca rostire [2].

În al doilea rînd, această situație îngreunează procesul de îmbinare a sunetelor în silabe și cuvinte „î" nu mai vrea să părăsească locul cu ușurința cu care a venit și iată că apare literizarea.

Cercetările psihologice cu privire la dezvoltarea limbajului la copil arată că „În gînguritul lui apar vocalele melodice care, intrînd în corelație cu sunetele consoane, formează silabe ce se repetă: da-da-da, ma-ma-ma etc. [3].

Pe aceeași linie se înscriu și experiențele cu privire la diferențierea sunetelor limbajului la copil, care arată cum „copilul diferențiază la început sunetele vocale; diferențierea consoanelor reprezintă al doilea stadiu în diferențierea sunetelor vorbirii" [4].

Aceste prețioase constatări și practica îndelungată mi-au sugerat ideea ca analiza fonetică a silabelor să nu înceapă cu ordinea aritmetică a sunetelor în silabă (sau cuvînt monosilabic), ci cu vocala care susține consoanele. Întrebările: care este primul sunet? (al doilea, al treilea) rup consoanele de vocală și „î" apare mai repede decît credem noi.

Folosind cuvîntul „măr" dintr-o propoziție formulată după imaginea de la pag. 8 din abecedar, am procedat astfel:

— Cîte cuvinte sînt? (unul); Cîte silabe are? (una).

— Dacă spun „ă" s-a auzit cuvîntul „măr"? (Nu).

Copiii ne răspund că nu am spus tot cuvîntul. Noi le atragem atenția că am spus numai un sunet din acest cuvînt. Și punem un carton pe stativ.

— Dar dacă zic „mă" (adăugăm prima consoană) s-a auzit cuvîntul „măr"?

Copiii motivează că tot nu am spus cuvîntul întreg, iar noi le atragem atenția că am mai spus încă un sunet din acest cuvînt. Mai punem un carton pe stelaj, înaintea celuilalt.

— Dar acum, zic măr?

— Da! răspund copiii.

În felul acesta le introducem în mod treptat noțiunea de sunet și numărul sunetelor în componența cuvîntului.

---

[1] *Prof. Dimitrie Macrea:* Gramatica limbii romîne, vol. I, Editura Acad. R.P.R. 1954, p. 65.

[2] *T. Arghezi:* Cartea cu jucării, ediția a IV-a, Ed. Tineretului, 1958, p. 107.

[3] *C. N. Cornilov, A. Smirnov:* Psihologia, Ediția 1950, pag. 303.

[4] Idem, pag. 115.

Exercițiile se cer să fie organizate în mod variat. Cuvintele alese să fie scurte, monosilabice, fără subtilități fonetice (diftongi) și să reprezinte o idee (de preferință substantive). De exemplu: sat, zid, os, măr, fîn, leu. Silabele, izolate de cuvînt, fiind lipsite de sens, nu oferă exemple favorabile începutului. Cu fiecare lecție întrebările noastre suferă mereu modificări. Astfel, cînd spunem primul sunet, vocală, întrebăm cîte sunete am spus din acest cuvînt sau silabă, fără să mai întrebăm dacă am auzit sau nu cuvîntul întreg. Apoi întrebăm cîte sunete am mai adăugat; răspunsurile elevilor se modifică după întrebările noastre.

d) Cu scopul de a face înțeles modul de grupare a sunetelor în silabe, modul de despărțire a cuvintelor în silabe și de recunoaștere, cu mai multă ușurință, a unui sunet, am organizat, în perioada preabecedară, exerciții care să le arate copiilor că unele sunete sînt tari, altele slabe, iar cele din urmă nu se pot rosti singure.

Pentru a ușura înțelegerea și a trezi interesul tuturor elevilor în vederea însușirii cunoștințelor predate, am început cu cuvinte bine cunoscute de toți, de pildă cu interjecția onomatopeică „mu" din cîntecul „Graiul animalelor". Copiii, fiind amatori de mișcare și de imagini, se lasă greu antrenați în munca de analiză fonetică, deoarece nu are la bază ceva concret. De aceea, este bine ca materialul să fie cît mai atrăgător pentru copii. Oprind cîntecul chiar după onomatopeea „mu" ca „să vedem cîte sunete are", n-a fost greu să stabilesc numărul sunetelor și să le marchez cu două cartonașe pe stelaj. Apoi, rostind silaba răspicat și cam în tonul cîntecului, am stabilit că al doilea sunet (u) este tare, iar primul (m) este slab. Am izolat sunetul al doilea și l-am rostit, iar pentru celălalt am arătat primul carton, cerîndu-le copiilor să se pregătească și să le rostească împreună (mu). După aceea am intuit organele vorbirii pentru rostirea sunetului „m" împreună cu „u".

Ceea ce trebuie să le facem cunoscut copiilor, despre această consoană, este existența ei ca sunet și apoi ca sunet slab, din care cauză „se rostește numai cu sunetele tari". Aceasta se înțelege ușor de către copii, fără izolarea lui deosebită, căci altfel privindu-l pe „î" pun la îndoială existența lui ca sunet slab.

Concluzia analizei acestei interjecții este: are două sunete, primul este slab, al doilea este tare. Cel slab nu se poate spune singur.

În vederea generalizării acestei concluzii se analizează încă două-trei cuvinte. De pildă, „masa" mi-a folosit foarte mult, căci s-a văzut existența consoanei „m" și cu „a" și, totodată, elevii au făcut cunoștință cu încă două vocale și o consoană. Astfel, înainte de a începe să cunoască primele sunete cu literele corespunzătoare, elevii sînt capabili să stabilească numărul cuvintelor dintr-o propoziție, să analizeze numeric structura silabică a unui cuvînt. Ei știu să deosebească dintr-un cuvînt sunetele tari de cele slabe. Odată însușite și consolidate aceste cunoștințe, se trece la perioada abecedară.

2. Pe parcursul *perioadei abecedare* elevii, cunoscînd toate sunetele și literele specifice limbii române, învață să citească și să scrie. Procesul de analiză și de sinteză se complică prin alterarea analizatorului auditiv cu cel vizual și motric. Trebuie să se urmărească lărgirea cîmpului vizual al elevilor de la literă la silabă și la cuvinte cu o componență silabică din ce în ce mai complexă. Preocuparea noastră trebuie îndreptată spre formarea deprinderilor de citire pe silabe, nu pe litere.

a) O altă problemă, care m-a preocupat în această perioadă a fost modul de predare a unui sunet nou pe baza analizei fonetice la care să concure cei trei analizatori amintiți. Să luăm, de exemplu, consoana explozivă, surdă „c" în cuvîntul „cucu". Primul pas în analiză îl constituie rostirea de mai multe ori a silabei — îndemnîndu-i pe elevi să asculte în perfectă liniște —cu pronunțarea accentuată a consoanei, așa cum indică îndrumările

metodice la punctul I.[1] Sîntem, deci, într-o activitate auditivă. Reliefăm bine mișcările organelor vorbirii și tot în liniște și accentuat silaba este repetată de către elevi, numai la cererea noastră.

Urmează, apoi, întrebarea :

— Cîte sunete se aud în această silabă? După pregătirea făcută, în perioada preabecedară, răspunsul îl poate da orice elev. Este bine ca la primele lecții, după acest răspuns, să așezăm pe stelaj două cartonașe întoarse, chiar cu literele respective. În felul acesta marcăm de la început structura numerică a silabei, în ceea ce privește numărul fonemelor, iar activitatea vizuală își ia locul în analiză.

Întrebările următoare decurg astfel :

— Cum este primul sunet? (slab).

— Dar al doilea? (tare).

La fiecare întrebare arătăm către fiecare dintre cele două cartoane.

— Deci, ce fel de sunete are silaba „cu" (slab și tare).

— Cu cine se aud sunetele slabe? (cu cele tari).

— Care este sunetul cel tare, cu care se aude cel slab? (u) și-l întoarcem pe față și se citește (este cunoscut). Cu această activitate se trece la sunetul slab, arătîndu-l.

— Iată, copii, și semnul sunetului slab! și-l întoarcem cu fața și pe „c". Se citește silaba cu prezența literei noi „cu" și se spun cuvinte care cuprind silaba „cu" : cutie, cuțit, cui, cuier, cuib.

— Să schimbăm semnul tare cu altul (se înlocuiește „u" cu „a", obținîndu-se silaba „ca"). Cum citim? (ca). Se cere copiilor să spună cuvinte în care sunetul slab se aude cu „c" : cană, carte, cal. Se schimbă apoi cu „o". Copiii spun cuvinte cu silaba „co" : coș, copil, cocoș.

La această consoană nu putem folosi și vocalele „e" și „i" învățate pînă la această dată, așa că ne prezintă combinații mai reduse. Cerînd, după aceea, copiilor și alte cuvinte în care există sunetul slab învățat, obținem vorbe în care „c" se aude și cu „î" și cu „ă", vocale neînvățate. De obicei, cuvintele date de copii, mai ales în primele lecții, cuprind sunetul nou la început de cuvînt. Rămîne ca noi să prezentăm cuvinte și ei să ne spună unde este sunetul nou.

La toate întrebările în legătură cu cunoașterea sunetului nou, răspunsurile sînt prompte și corecte, căci pentru toate s-au făcut pregătirile necesare în perioada preabecedară.

În primul rînd s-a observat că niciodată nu am rostit consoana separat, decît împreună cu vocala ei, și nici nu am pus vreo întrebare la care elevii să fie nevoiți să răspundă cu consoana separată, căci aceasta nu este posibil, pentru acest fel de consoană. De aceea, în procesul lecției nu folosesc întrebarea : „Care este primul sau al doilea sunet? privitoare la consoane. Această întrebare te duce fără să vrei la sprijinirea consoanei „î" și iată deci literizarea, care ne pîndește la orice pas.

Totuși, pentru a defini sunetul slab, chiar dacă se rostește cu vocala, copiii sînt pregătiți din perioada preabecedară cu noțiuni de : sunet slab, sunet tare, rostirea sunetelor slabe cu cele tari, primul, al doilea, întrebări cu care noi încercuim cele mai dificile consoane în tovărășia vocalei cu care se rostesc în silabă. Tot pentru acest motiv, folosim și cartonașele simple, care, apoi, devin litere, pentru a sprijini activitatea auditivă cu cea vizuală, mai aproape de înțelegerea copiilor și de controlul nostru. Rostirea separată a consoanelor să se facă numai atunci cînd elevii înțeleg ce-i aceea vocală de sprijin, adică la

[1] *Basa Bădulescu și Maria-Ioana Bostină*, „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului", Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, p. 79.

lecția de încheiere a perioadei abecedarului, cînd se predă alfabetul. Și atunci, sprijinirea consoanelor să se facă cu „e", după cum indică gramatica limbii romîne.

Tot pentru definirea sunetului slab, am înlocuit pe rînd vocala din silaba analizată cu toate celelalte vocale învățate, formînd alte silabe, căci fiecare vocală o influențează în felul ei pe aceeași consoană, după cum fiecare consoană o influențează în felul ei pe aceeași vocală. Gura, buzele nu au aceeași poziție, dacă se rostește consoana „c" în silabele „cu", „ca", „co". Cu fiecare vocală schimbată se observă mișcările organelor vorbirii, gura, buzele, limba, în timpul rostirii consoanei, precizîndu-se astfel același mod și loc de articulare, în toate felurile create de vocale.

Schimbarea pe rînd a vocalelor menține consoana într-o permanentă sinteză silabică, atît fonetică, cît și vizuală, necesară cîmpului vizual de citire, deoarece după prezentarea literei noi, aceasta rămîne pe stelaj și se citește cu fiecare vocală învățată. În felul acesta, activitatea vizuală către care tindem, cucerește teren și devine precumpănitoare. Și, astfel, percepțiile auditive se împletesc cu cele vizuale, iar litera nouă se află tot timpul în fața elevilor, întocmai ca un tablou intuitiv, în timpul desfășurării observației.

Apoi, după ce elevii au pronunțat sunetul nou cu toate vocalele, l-au auzit împreună cu toate vocalele și au citit litera împreună cu toate vocalele, se face ultima intuiție și ca sunet și ca literă: mică, mare, asemănări cu altele, deosebiri.

Și, în sfîrșit, în vederea cunoașterii unei litere noi, fiecare copil primește o literă nouă pentru alfabetarul său. Distribuirea literei noi, în acest moment al lecției, dacă este bine organizată, formează un moment sugestiv al lecției. Copiii au obținut ceva concret și merg bucuroși acasă, justificînd părinților progresul lor la învățătură. Și acest ceva concret este tocmai ceea ce ei trebuie să nu uite, litera nouă.

Din acest moment al lecției activitatea vizuală deține locul întîi, prin formarea coloanelor de cuvinte, unde semnele vizuale ale literelor readuc în minte sunetele pentru care s-au creat. Avem, deci, o activitate vizual-auditivă.

b) O atenție deosebită am acordat coloanelor de cuvinte și exercițiilor de compunere a cuvintelor din coloane. Compunerea aceasta se face cu alfabetul decupat. Este procesul de sinteză în asimilarea sunetului nou, în combinații fonetice diferite.

Plecînd de la faptul că prin aceste exerciții trebuie să se consolideze sunetul în diferite formații fonetice, în practica mea școlară nu m-am mulțumit numai cu coloanele indicate de abecedar, ci am format și alte coloane, ținînd însă seama să nu depășesc structura silabică a etapei respective.

Avînd în vedere că prin aceste exerciții elevii își îmbogățesc cunoștințele, am insistat la explicarea fiecărui cuvînt din coloană cu un suport larg de imagini concrete. Prin schimbarea unei silabe, cu ajutorul alfabetului decupat, ajungeam să se formeze alt cuvînt (în loc de masă, casă). Acest nou cuvînt este explicat cu date concrete.

Pentru a evita literizarea, în formarea de noi cuvinte, am evitat schimbarea unei singure litere, schimbînd întreaga silabă. În felul acesta, cîmpul de citire al copilului se va forma avînd ca unitate silaba și nu litera. De asemenea, pentru a evita o însușire mecanică a citirii cuvintelor în textul ce urmează în abecedar, în citirea model a paginii de abecedar, eu nu citesc coloanele de cuvinte, ci numai textul. Elevii trebuie să recunoască singuri cuvintele din coloane, după ce am făcut exerciții de compunere a acestor coloane cu alfabetul mobil. Noi citim textul pentru a arăta modul expresiv de a-l expune.

c) În vederea dezvoltării treptate a cîmpului vizual la elevi, în perioada abecedară, am dat atenție exercițiilor de trecere de la un tip de silabă la alt tip mai greu (de la silaba directă la cea inversă, apoi de la silaba închisă în diferite situații în cuvînt, la

silaba cu aglomerări de consoane). De exemplu, de la cuvîntul „nuca", cu două silabe directe, se trece la cuvîntul „nuc", ce reprezintă o silabă închisă. Apoi, se pun întrebările:

— Cîte silabe are cuvîntul „nuca"?

— Care este a doua silabă? (ca)

— Care e sunetul tare în silaba a doua? (a)

— Dacă scoatem sunetul tare, cum a rămas sunetul slab? (singur).

— Pentru că el nu se poate rosti singur, căci este slab, se alătură silabei dinainte. Acum citim „nuc".

Sau, în cazul cînd se trece de la un cuvînt cu trei silabe directe la un cuvînt ce are silaba închisă la sfîrșit, procedăm astfel: De exemplu, luăm cuvîntul a-du-nă.

— Cîte silabe are? (trei)

— Care e ultima silabă? (nă)

— Care-i sunetul tare? (ă)

— Îl dăm la o parte. Cum a rămas sunetul slab? (singur)

— Ce facem acum? (se alătură)

Citim, explicăm sensul nou, și astfel am obținut cuvîntul cu silaba dorită.

Procedeele sînt variate, în raport cu tipul de silabă la care vrem să ajungem.

În practica mea școlară, am organizat și exerciții de consolidare a unui tip de silabă ce include și o problemă de gramatică. Astfel, am organizat exerciții în cazul flexiunii substantivelor masculine la numărul singular și plural, nearticulat și articulat. În felul acesta familiarizăm pe elevi cu flexiunea cuvintelor prin păstrarea rădăcinii și exercităm întinderea cîmpului vizual de mai multe silabe. Astfel procedăm în cazul cuvintelor:

măr	păr	pom
mărul	părul	pomul
meri	peri	pomi
merii	perii	pomii

În predarea sunetelor prezentate prin grupuri de litere: „ce", „ci", „che", „chi" ș.a.m.d., am organizat un exercițiu de consolidare a acestor sunete în felul următor:

Am așezat pe alfabetar toate vocalele limbii romîne în ordinea următoare: a, o, u, ă, î și la urmă e, i. Am luat litera „e" a cărei rostire nu este aceeași cu toate vocalele și am așezat-o pe rînd înaintea fiecărei vocale, cerînd elevilor să citească silaba obținută și să dea exemple de cuvinte: casă, coș, cutie etc. Am intuit rostirea deosebită a consoanei cu vocalele „e" și „i". La fel am procedat și cu celelalte grupuri de litere.

Procedînd în felul acesta, am observat că la sfîrșitul perioadei predării abecedarului elevii mei citeau pe silabe și nu pe litere. Despărțirea în silabe la sfîrșitul rîndului n-a constituit o problemă pentru nici un elev. Încetinirea ritmului citirii în fața cuvintelor mai lungi nu se manifestă prin opriri înaintea cuvintelor, pentru a literiza în gînd, ci prin prelungirea fiecărei silabe cu accentuarea în jurul vocalei care o susține. Vocala „i" în analiza efectuată de elevi își păstrează locul în rînd cu toate vocalele.

3) În perioada *post abecedară* am acordat atenție modului de citire a textelor, pentru o citire conștientă și expresivă.

Citirea rară, necesară în clasa I, pentru ca elevii să poată urmări cu ochii și să poată pătrunde cu mintea înțelesul celor citite, nu se obține așa ușor. Tonul fundamental, accentele, pauzele, trebuie să imprime lecției scopul instructiv-educativ pe care-l urmărește, oricît s-ar citi de rar. Creșterea ritmului citirii poate cunoaște trei faze în clasa I.

Încă în perioada abecedară, citirea textelor formate din propoziții scurte începe cuvînt cu cuvînt, accentuîndu-se fiecare silabă, astfel ca să se audă bine toate fonemele cuvîntului.

Mai departe, către sfîrșit, eliminarea pauzelor continuă pe nesimțite și dintre dezvoltările părților secundare de propoziții. În orice caz, pauzele nu sînt dictate de lungimea silabică a cuvintelor, ci de unitățile sintactice care compun ideea. Aceste cerințe au fost tot timpul în atenția mea.

Din cele arătate se vede cum pot căpăta viață literele abecedarului, iar realizarea unei citiri corecte, conștiente și expresive necesită o pregătire minuțioasă a fiecărei lecții.

Studierea prealabilă a fiecărei lecții, cu toate că e o lecție de abecedar, este destul de migăloasă pentru a-i stabili, pe lîngă litera nouă, care poate fi văzută de oricine, și contribuția ei la întinderea sau consolidarea cîmpului vizual. Și, de-abia după aceasta, urmează calculul gradației întrebărilor, determinate de cunoștințele elevilor pînă la acea dată, de puterea lor de efort și de înțelegere și de interesul pe care-l trezim.

Așa după cum am arătat, am căutat ca prin folosirea diferitelor procedee să înlăturăm literizarea. Judecînd după realizările pe care le-am avut, credem că am obținut rezultate pozitive.

FLOREA ȘTEFANESCU
Învățător
Școala medie Codlea

CONGRESUL INTERNAȚIONAL AL MATEMATICIENILOR DE LA STOCKHOLM

Congresul internațional al matematicienilor a avut loc la Stockholm (în Suedia) în perioada 14—22 august 1962, constituind o manifestație științifică a matematicienilor pe tărîm internațional. Referatele și comunicările au fost însoțite de discuții, conversații libere, excursii etc.

Acum patru ani (14—21 august 1958), Congresul internațional al matematicienilor și-a desfășurat activitatea la Edinburgh, în Scoția, iar peste patru ani (1966) lucrările viitorului congres vor avea loc în capitala U.R.S.S., în orașul Moscova.

Au fost prezenți peste 2 000 de participanți din 59 de țări ale globului: matematicieni din U.R.S.S., S.U.A., Anglia, R.F.G., Franța, Italia, Danemarca, Canada, Japonia, India, Australia, Argentina, Brazilia, Egipt, Cuba, R. P. Polonă, R. P. Ungară, R. S. Cehoslovacă etc. Delegația romînă a fost condusă de acad. C. Moisil.

Programul științific s-a desfășurat în următoarele opt secții: 1. Logică, Fundamente și Istorie. 2. Algebră și teoria numerelor. 3. Analiză. 4. Topologie și geometrie diferențială. 5. Geometrie algebrică. 6. Probabilități și statistică. 7. Matematici aplicate, analiză numerică. 8. Învățămînt.

Secretariatul congresului a tipărit în limba engleză rezumatele lucrărilor trimise de participanți pînă la data de 30 aprilie 1962. Fiecare membru, participant la congres, a primit la sosirea în Stockholm aceste materiale, împreună cu programul și lista nominală a membrilor congresului.

Una din secțiile frecventate de mulți participanți a fost secția a 8-a (învățămînt). În cadrul acestei secții s-au prezentat pe lîngă trei rapoarte elaborate de Comisia internațională de învățămînt matematic (C.I.I.M.) și 20 de comunicări pe teme diverse de învățămînt.

Rapoartele elaborate de C.I.I.M. au purtat următoarele titluri:

a) „Ce teme și ce aplicații din matematicile moderne își pot găsi locul în programele de învățămînt din școlile secundare".

b) „Legăturile dintre aritmetică și algebră în cadrul predării matematicii la copiii pînă la vîrsta de 15 ani".

c) „Pregătirea profesorilor pentru diferitele grade de învățămînt matematic".

Aceste rapoarte reprezintă contribuția și experiența unui număr însemnat de țări care au trimis din timp referatele respective.

De asemenea, au fost prezentate și unele comunicări scurte — de zece minute — cu subiecte variate, ca de pildă:

— Statistica în școală, noțiuni de bază pentru verificarea unei ipoteze.

— Predarea unor noțiuni de geometrie în școala secundară.

— Programa de matematici în secția umanistică.

— Concretizarea noțiunilor algebrice în învățămîntul secundar (mediu).

— Rolul rigorii în matematica școlară.

Învățarea conceptelor matematice etc.

Aceste comunicări au fost audiate de un număr mare de participanți și au dus la discuții și la sugestii fructuoase.

Lucrările celor 8 secții de matematică au realizat un prețios schimb de idei prin prezentarea rezultatelor obținute în diverse domenii ale matematicii.

Participanții la congres au adus, prin lucrările lor, o contribuție importantă în teoria funcțiilor, în geometrie, în mecanică și într-o serie de alte domenii ale științei. Această manifestare științifică pe plan mondial, a contribuit și la stabilirea și strîngerea legăturilor dintre matematicieni.

Aportul școlii matematice romîne a fost vizibil; s-au prezentat șase comunicări (analiză, geometrie diferențială, logică, mecanică), în secții diferite. Numele matematicienilor noștri și contribuția lor la dezvoltarea matematicii sînt cunoscute de savanți cu reputație internațională.

ILIE ILASIEVICI
Cercetător principal la Institutul
de științe pedagogice

DE PESTE HOTARE

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII SOVIETICE
O NOUĂ FORMĂ DE ORGANIZARE A LECȚIEI

Pentru cadrele didactice din Uniunea Sovietică tezele C. C. al P.C.U.S. și ale Consiliului de Miniștri din U.R.S.S., precum și „Legea cu privire la școală și la continua dezvoltare a sistemului de învățămînt public"; au constituit o cotitură importantă în munca de ridicare continuă a nivelului de pregătire a elevilor.

Răspunzînd chemării de a contribui la perfecționarea predării *diferitelor obiecte* de învățămînt, cadrele didactice sovietice caută și aplică metode noi de intensificare a activității independente a elevilor, metode de organizare mai eficientă a activității în cadrul lecției, de promovare a inițiativei elevilor etc.

Dintre acestea un loc deosebit în experiența școlii sovietice îl ocupă noua formă de organizare a lecției, folosită cu succes de cadrele didactice din școlile din regiunea Lipețk.

Unul din primele materiale care au atras atenția asupra noii forme de organizare a lecției a fost articolul „Cum trebuie să fie organizată lecția"[1] scris de prof. K. Moskalenko de la Institutul pedagogic din Lipețk.

Care sînt problemele abordate de autor și cum vede acesta rezolvarea unora dintre ele?

Prima problemă este aceea a structurii lecției. Autorul subliniază că folosirea lecției combinate (mixte) — verificarea cunoștințelor, predarea materialului nou, fixarea, tema pentru acasă — duce, de obicei, la schematism în organizarea orei. Întrucît verificarea cunoștințelor ocupă adeseori aproape 40—50% din oră, se reduce timpul destinat predării materialului nou, fixarea prin activitatea independentă a elevilor lipsește, iar toată greutatea în procesul de instruire îi revine muncii de efectuare a temelor de acasă. Deși la prima vedere instruirea și verificarea cunoștințelor reprezintă un singur proces, totuși, în realitate, în lecția mixtă ele apar ca procese independente. Primul proces constă în reliefarea cunoștințelor elevilor (verificarea temelor de acasă, interogarea, notarea în catalog); profesorul caută să constate ce cunoștințe au elevii, dar nu cunoaște procesul de asimilare al acestora (căile prin care au fost însușite aceste cunoștințe, condițiile și timpul, gradul de independență al muncii elevului). Al doilea proces este comunicarea cunoștințelor noi. Dar și aici profesorul predă tot fără a cunoaște datele de mai sus. Eficacitatea lecției scade și acest lucru iese în evidență mai ales prin compararea rezultatelor obținute în clasele mici. Se știe că rezultatele obținute în clasele I—IV depind foarte mult de munca profesorului și de eficacitatea instruirii la lecție. Dacă se transpun într-o diagramă rezultatele acelorași elevi din clasa I pînă în clasa a V-a, vom vedea că începînd cu clasa a III-a curba

[1] *K. Moskalenko:* Kak doljen stroitsea urok. Norodnoe obrazovanie, nr. 10/1959.

rezultatelor scade. Autorul consideră că principala cauză a acestei scăderi o reprezintă posibilitatea care i se oferă profesorului de a mări din ce în ce mai mult volumul de muncă de acasă (elevii citesc deja şi scriu bine, deci pot lucra mai mult pentru pregătirea temelor), iar în clasă se pierde din ce în ce mai mult timp pentru verificarea temelor şi pentru controlul cunoştinţelor. În clasele I şi a II-a procesul de instruire şi de constatare a nivelului de cunoştinţe este unul şi acelaşi; învăţătorul îi învaţă pe copii, vede succesele şi greutăţile fiecăruia, urmăreşte modul în care ei îşi însuşesc cunoştinţele, îşi formează priceperile şi deprinderile. În clasa a III-a, elevii avînd formate priceperile şi deprinderile de citire şi scriere, profesorul începe să piardă contactul creator cu copiii, întrucît le dă teme pentru acasă fără a fi sigur că materialul predat a fost bine înţeles de întreaga clasă.

Pe de altă parte, copiii nu pot fi instruiţi fără a li se dezvolta gîndirea. În clasa a III-a programa devine din ce în ce mai complexă, dar metodele active de lucru ale elevilor la lecţie sînt înlocuite treptat cu metode pasive: ascultarea, copierea, învăţarea mecanică. De la lucrul cu toată clasa, învăţătorul trece la lucrul cu un elev la tablă: pentru unii elevi învăţătura nu mai prezintă interes. Unii învăţători, neobservînd acţiunea factorilor de mai sus, sînt înclinaţi să creadă că scăderea curbei rezultatelor se datoreşte fie „incapacităţii înăscute" a copiilor, fie lipsei lor de interes pentru învăţătură.

Pentru a remedia aceste neajunsuri ale lecţiei de tip mixt, Moskalenko consideră că este necesar ca verificarea cunoştinţelor şi instruirea să reprezinte un proces unic. El arată că unele cadre fruntaşe au început să facă verificarea cunoştinţelor în procesul instruirii la lecţie, urmărind activitatea independentă a elevilor şi notîndu-i în catalog la sfîrşitul orei. O astfel de notare reprezintă cel mai eficient stimulent pentru activizarea elevilor la lecţie; el intensifică atenţia şi interesul elevilor pentru munca desfăşurată. Elevii rămaşi în urmă la învăţătură sînt ajutaţi să-şi formeze o nouă atitudine faţă de învăţătură, li se insuflă încredere în forţele lor şi li se trezeşte dorinţa de a lucra şi acasă. Apar noi relaţii între elevii clasei: elevii nedisciplinaţi sînt aduşi la ordine chiar de către ceilalţi elevi.

Dar notarea pe tot parcursul orei reprezintă un indiciu şi mai preţios pentru profesor, ca constituie o „oglindă pedagogică" în care profesorul vede şi apreciază zilnic pregătirea lui pentru lecţie, metodele de instruire, priceperea de a doza materialul, creşterea calificării lui profesionale. În acelaşi timp, aceasta îi oferă profesorului posibilitatea de a-i studia pe elevi, de a observa nu numai cum „îşi însuşesc elevii cunoştinţele predate", ci şi cum se dezvoltă capacităţile lor, adică de a observa concomitent procesele de dezvoltare şi de însuşire a cunoştinţelor.

În continuare, autorul aduce exemple din care rezultă că o astfel de organizare a lecţiei se practică cu rezultate foarte bune în multe şcoli din Voronej şi Lipeţk, dar această experienţă nu a fost popularizată în măsură suficientă. În acelaşi timp, în pedagogie ea nu a fost dezbătută şi soluţionată definitiv.

Analizînd greutăţile care se pot ivi în organizarea lecţiei de acest tip la diferite obiecte, Moskalenko subliniază că principala piedică o reprezintă tradiţionalismul şi obişnuinţa care domnesc în mentalitatea unor cadre didactice.

Verificarea cunoştinţelor elevilor în procesul instruirii la obiectele unde se practică diferite lucrări scrise, de laborator sau cu caracter practic (fizică, matematici, chimie, biologie, limba maternă şi limbi străine) nu prezintă o greutate deosebită. Mai complicată este situaţia literaturii, istoriei, geografiei ş.a. unde probabil că aceasta va trebui să

se organizeze la sfîrșitul orei, deși există și posibilitatea de a organiza și la aceste obiecte activitatea independentă a elevilor cu manualul — compararea, generalizarea, concretizarea materialului predat, găsirea răspunsurilor la întrebările date, alcătuirea planurilor, schemelor, diagramelor, caracterizărilor.

Constatarea nivelului de cunoștințe în procesul instruirii la lecție va permite să se ridice pe o treaptă superioară metodica studierii particularităților individuale și de vîrstă ale elevilor. Profesorul va întîlni multe lucruri surprinzătoare pentru el, dar cea mai mare surpriză va fi constatarea faptului că metodele folosite de elevi pînă acum nu asigură însușirea trainică și conștientă a materialului prevăzut prin programă. Elevii s-au obișnuit să-și însușească materialul prin citirea repetată a textului din manual, nu ca rezultat al activității creatoare a gîndirii. Adeseori chiar și absolvenții „învață" citind de 4—5 ori textul din manual. Aici trebuie subliniat că dintre toate procesele psihologice memoria se bucură de cea mai largă considerație la cei mai mulți profesori; aceștia subapreciază gîndirea ca proces fundamental în însușirea conștientă a cunoștințelor și în dezvoltarea intelectuală a copilului. Prin aceasta se explică în mare măsură și faptul că 50—60% din premianții clasei a IV-a nu mai obțin aceleași rezultate în clasa următoare. În clasa a V-a se mărește numărul obiectelor și manualelor și numai cu ajutorul memoriei nu se mai poate însuși tot acest material. De aici apare și fenomenul repetenției.

Repetenția poate fi lichidată numai în cazul în care centrul de greutate în procesul instruirii nu va mai cădea asupra efectuării temelor de acasă, ci asupra activității elevului la lecție.

În încheierea articolului, K. Moskalenko face următoarele propuneri:

— instruirea și verificarea cunoștințelor să reprezinte un singur proces;

— să nu se noteze temele de acasă. În general, dacă se dau astfel de teme, ele să aibă un alt caracter, să contribuie la dezvoltarea capacităților creatoare ale elevului, la trezirea interesului și setei lui de cunoaștere;

— să se evite repetența în clasele mici și să se ajungă la școli fără repetenți.

Articolul lui K. Moskalenko a avut un larg răsunet. La invitația revistei „Narodnoe obrazovanie" de a participa la discuții au răspuns sute de cadre didactice *). Aceasta a contribuit la popularizarea experienței școlilor din regiunea Lipețk. În același timp, Institutul de perfecționare a cadrelor didactice din regiunea Lipețk a editat o serie de broșuri în care profesorii din această regiune își împărtășesc experiența lor **).

---

*) Vezi Narodnoe obrazovanie nr. 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12 din 1960 și nr. 2 din 1961.

** *Vasilieva V. S.*, Rabota po razvitiiu ustnoi i pismennoi reci uceașcihsea III—IV klassov, Lipețk, 1961, 37 p.

Glotova A. N., Vidî samostoiatelnih rabot uceașcihsea na urokah russkogo iazîka, Lipețk, 1961, 24 p.

Gorskaia G. I., Priiomî aktivizații poznavatelnoi deiatelnosti uceașcihsea na urokah russkogo iazîka, Lipețk, 1961, 30 p.

Kozlova A. A., Pervîe itoghi perestroiki prepodavaniia russkogo iazîka v I—IV klassah, Lipețk, 1961, 60 p.

Kolesnikova O. I., Puti povîșeniia kacestva znanii uceașcihsea po arifmetike, Lipețk, 1961, 25 p.

Moskalenko K. A., Kommentirovannîe uprajneniia, Lipețk, 1961, 64 p. Organizațiia urokov v peredovîh școlah Lipețkoi oblasti, Lipețk, 1962, 203 p.

Pereverzeva A. A., Novoe v uroke matematiki, Lipețk, 1961, 19 p.

Ponomariov I. A., Novîi etap v razvitii școlî, Lipețk, 1961, 35 p.

Provotorova V. N., Puti povîșeniia effektivnosti uroka, Lipețk, 1961, 56 p.

Șumilina A. G., Priiomî provedeniia urokov obiasnîtelnogo citeniia vo II klasse, Lipețk, 1961, 19 p.

Aceste materiale, precum și articolele publicate în diferite reviste de specialitate *) permit să se tragă concluzia că *în școlile din regiunea Lipețk s-a cristalizat o nouă formă de organizare a lecției cu următoarele caracteristici:*

1) *Lecția are o densitate maximă*, profesorul luptînd pentru folosirea productivă a fiecărui minut. Elevii își pregătesc înaintea orei tot ceea ce va fi necesar pentru desfășurarea lecției. Pauzele sînt perioade de recreere numai pentru elevi; în acest timp profesorul pregătește tabla, împarte tabelele și materialul didactic distributiv. Dispare necesitatea așanumitului moment organizatoric. Îndată ce intră în clasă, profesorul începe lecția cu o temă generală: să se rezolve un exercițiu (cu elemente de recapitulare), să se scrie o dictare, să se lucreze cu dicționarul, cu harta etc.

Importanța acestui procedeu constă în aceea că: a) le ajută elevilor să se mobilizeze pentru lecție (o trecere treptată de la repaus la acțiune), b) caracterul destul de simplu al temei nu îi sperie pe elevi, ci îi încurajează, le dă încredere în forțele lor și îi pregătește pentru etapele următoare ale lecției; c) această activitate — analoagă cu cea de acasă — înlocuiește controlul temelor de acasă.

Elevii nu sînt chemați la tablă. Lozinca profesorilor din regiunea Lipețk este: „Tabla — pentru profesori, nu pentru elevi!". Acest fapt le permite nu numai să lucreze frontal, ci și să acorde mai multă atenție elevilor rămași în urmă.

2) *Bogăția și varietatea formelor de activitate la lecție.* Printr-o trecere treptată de la o formă de activitate la alta se menține o gîndire activă a elevilor în tot timpul lecției. Toate formele de activitate se subordonează unui singur scop al lecției, ceea ce permite să se însușească un mare volum de cunoștințe. Varietatea formelor de muncă face ca lecția să fie interesantă, trezind în același timp dragostea pentru activitatea de cunoaștere.

3) *Includerea în fiecare lecție a lucrărilor independente pentru fixarea și repetarea materialului studiat.* În activitatea de cunoaștere elementul de contribuție creatoare ocupă un loc de frunte. La matematică acest element este reprezentat de întocmirea problemelor pe baza datelor oferite de viața înconjurătoare, de realizarea diagramelor, graficelor, iar la limba rusă de scrierea unei scurte compuneri în care să fie folosită o anumită regulă gramaticală etc.

Activitatea independentă, creatoare la fiecare lecție reprezintă o formă de control și de apreciere a eficienței lecției.

Această activitatate este necesară din următoarele considerente:

— îi face pe elevi să lucreze activ cu materialul predat și servește la dezvoltarea gîndirii logice și a limbajului;

— îi învață pe elevi să folosească procedeele cele mai raționale de exprimare;

---

* Ucitelea Lipețkoi oblasti rasskazîvaiut o svoiom opîte, Narodnoe obrazovanie, 1/1962.

Glotova A., Puti povîșeniia effektivnosti uroka russkogo iazika, Narodnoe obraovanie, 9/1961.

Strezikozin V., Za soverșenstvovanie ucebnogo protessa, Narodnoe obrazovanie, 8/1962.

Șcerbakov V. P., Grecișkin V. A., Goncearov Io. G., Didakticeskie trebovaniia k uroku, Nacealnaia școla, 6/1962.

Vorobiov G., Tak provodeat uroki lipețkie ucitelea, Narodnoe obrazovanie, 2/1962.

Vorobiov G., Romanovskaia Z., Poiski novoi organizații uroka v școlah Lipețkoi oblasti, Sovetskaia pedagoghika, 4/1962.

Kozlova A., O perestroike prepodavaniia prirodovedeniia i istorii, Nacealnaia școla, 5/1962.

Naucino prakticeskaia Konferențiia po voprosam perestroiki uroka, Lipețk, mart. 1962, Sovetskaia pedagoghika, 4/1962.

Pcelko A., Rojdestvenskii N., V boribe za povîșenie effektivnosti pedagoghiceskogo truda. Opît lipețkih ucitelei. Nacealnaia școla, 5/1962

— realizează legătura organică între cunoștințele teoretice și deprinderile practice.

4) *Folosirea exercițiilor comentate.* Exercițiul comentat reprezintă reproducerea vorbită (de către elev) a înlănțuirii ideilor sale în timpul rezolvării exercițiului dat.

Ce se obține prin exercițiul comentat?

a) dacă elevul judecă *corect* și *complet*, el arată schema după care trebuie să gîndească și ceilalți elevi;

b) exercițiul comentat elimină greșelile care pot apare ca rezultat al unei rezolvări mecanice. Fiecare elev gîndește în același timp cu cel care „comentează"; în orice moment elevul comentator poate fi înlocuit cu altul;

c) exercițiul comentat dezvoltă gîndirea logică și limbajul elevului, îl învață să releve esențialul la fiecare obiect;

d) cu ajutorul exercițiului comentat profesorul îl orientează pe elev în direcția dorită. În cursul întregului exercițiu, vorbesc, judecă, scot concluzii numai elevii.

5) *Notarea la sfîrșitul orei.* Punînd notele la finele lecției, profesorul are în vedere nu un singur răspuns al elevului, ci *munca pe care a depus-o* în toate etapele lecției. Știind că notarea se face la sfîrșitul orei și că nota depinde în primul rînd de activitatea din clasă, fiecare elev lucrează cu sîrguință și cu rezultate bune.

6) Abundența lucrărilor independente la lecție îi permite profesorului să acorde *o atenție deosebită elevilor mai slabi* sau celor care au absentat. La orele de meditație profesorii nu se ocupă de lichidarea lipsurilor în cunoștințele elevilor rămași în urmă, ci repetă materialul de care vor avea nevoie la însușirea cunoștințelor noi.

7) În organizarea activității la lecție profesorul nu se orientează după posibilitățile elevilor slabi sau fruntași și nici chiar după posibilitățile elevilor mediocri, ci are în vedere *particularitățile individuale ale tuturor elevilor.*

8) *Realizarea unor legături între obiectele de învățămînt, între școală și producție.* Legătura între diferite obiecte se realizează folosind datele unei discipline în rezolvarea temelor la o altă disciplină, de exemplu la matematici se includ în probleme date din fizică, la limba maternă se deschide manualul de istorie pentru a căuta exemple la o regulă gramaticală etc.

9) *Abundența lucrărilor efectuate de elevi la lecție și eficiența lecțiilor permite să se rezolve și problema evitării supraîncărcării* elevilor cu teme pentru acasă. În general, se urmărește să se respecte următorul principiu: temele pentru acasă să nu fie ca volum mai mari decît 1/4 din ceea ce s-a făcut în clasă, iar ca formă de lucru să fie întotdeauna mai ușoare.

Întrucît unul din elementele noi ale practicii cadrelor didactice din regiunea Lipețk îl constituie folosirea exercițiului comentat, ne vom opri mai pe larg asupra lui, cu exemplificări la matematici și la limba maternă (rusă).

Practica predării limbii materne și a matematicii în școala de 8 ani demonstrează că elementul cel mai dificil pentru profesor este organizarea muncii independente a elevului la fiecare lecție în care se predă un material nou. Tocmai pentru rezolvarea acestui aspect se folosesc exercițiile comentate. În timpul desfășurării lor, elevii lucrează fără a apela la ajutorul tablei, ci numai cu sprijinul raționamentelor orale ale unui elev.

La început, pentru comentare, sînt numiți elevi fruntași, apoi ceilalți. În timpul desfășurării exercițiului profesorul se găsește în mijlocul elevilor, urmărindu-i în special pe cei rămași în urmă. Dacă la o comentare corectă a exercițiului cîțiva elevi fac aceeași greșeală, profesorul intervine cu explicațiile necesare. O dată ce se constată că exercițiul se rezolvă fără greșeli, elevii sînt trecuți la activitatea independentă.

Iată un exemplu de la o lecție de algebră la clasa a VI-a. Tema lecției: înmulțirea polinomului cu un monom. Scopul lecției: însușirea materialului nou și formarea deprinderilor de rezolvare a exemplelor după regula nouă.

Profesoara începe lecția cu următoarea activitate: să se deschidă manualele la pag. 21, să se repete regulile de adunare și înmulțire. Elevii citesc independent din manual și pe măsură ce termină de citit ridică mîna.

Începe o verificare frontală: ce se numește expresie algebrică?; care sînt tipurile de expresii algebrice?; care este definiția monomului și a polinomului? Răspund elevii mai slab pregătiți.

Profesoara descoperă o parte a tablei. În pauză, aci fuseseră scrise cîteva expresii algebrice:

$(a^3+b^3) \cdot (a+b)^3$; de citit, de indicat ordinea operațiilor și de arătat cum se mai poate numi această expresie algebrică.

$d + bc$; de citit, de indicat ordinea operațiilor și de arătat cum se mai poate numi această expresie algebrică.

$a+b+c+d$; de aplicat regula comutației termenilor și de scris în alt mod.

$a + 2b + 3c$; de aplicat regula compunerii și de scris.

$(a + b + c + d) \cdot n$; de aplicat regula distribuției și de scris.

Urmează o înmulțire a unui polinom cu un monom:

$(3a^3 - 5a^2b + 6a^2c) \cdot 4\ ab^2 =$

Exemplele sînt rezolvate de elevi, se deduc și se repetă regulile. Acum este clar că elevii cunosc materialul respectiv și se poate trece la exercițiile comentate. Profesoara dă trei exerciții pe care le comentează trei elevi:

$(-2m + 3n) \cdot 10 =$

$(-5x + 4y) \cdot 2 =$

$3b \cdot (-2a - b) =$

Apoi se dă o problemă: „Într-un triunghi isoscel fiecare dintre cele două laturi egale este mai mare decît baza cu 8 cm. Perimetrul triunghiului are 31 cm. Să se găsească lungimea bazei". Problema se rezolvă cu ajutorul ecuațiilor și prin comentare.

Urmărind activitatea clasei în timpul desfășurării exercițiilor comentate, profesoara s-a convins că nici unul din cei 10 elevi ale căror lucrări le-a văzut nu a făcut greșeli. Acum se poate da o lucrare independentă în două variante.

Cea mai mare parte din elevii clasei au rezolvat exercițiile. Numai patru elevi continuau să lucreze. Profesoara nu i-a așteptat, dar le-a dat posibilitatea să termine, anunțînd notele pe care le-au primit la această lecție șapte din elevii clasei.

Folosirea exercițiului comentat la lecția de limba maternă aduce după sine noi forme de organizare a activității elevilor în clasă, deosebite de cele folosite la dictarea obișnuită. Profesorul dictează o propoziție în care abundă ortograme diferite. Ascultînd-o pînă la capăt și înțelegîndu-i conținutul, elevii trec la scrierea ei. În acest timp, unul dintre elevi, fără a se ridica de la locul său explică felul în care scrie și de ce anume scrie așa și nu altfel. Profesorul urmărește activitatea clasei și reglează ritmul comentării în așa fel, încît exercițiile să concorde cu momentul scrierii ortogramelor respective de către elevii mai slab pregătiți, intervenind uneori și pentru a-l corecta pe comentator sau pentru a explica o ortogramă dificilă.

Scrierea comentată reprezintă una din metodele cu ajutorul căreia se provoacă o activizare deosebită a auzului, a vederii și reacțiilor motrice ale elevului. Procesul de

gîndire în perioada însușirii deprinderilor ortografice este format din următoarele momente: la început are loc recunoașterea ortogramei, apoi această ortogramă se abstractizează în mintea elevului și se leagă de o anumită regulă; pe baza acestei reguli elevul hotărăște cum trebuie să o scrie și apoi o reproduce în scris. Acest proces — recunoașterea, abstractizarea și apoi reproducerea — rămîne în afara cîmpului vizual al profesorului cînd se lucrează cu metodele obișnuite; greșelile elevului arată, însă, că *una din verigile acestui* proces nu s-a realizat în condițiile necesare. Dacă elevul nu percepe, nu recunoaște ortograma, înseamnă că el nu judecă în timpul scrisului, ci se lasă la voia intuiției sau întîmplării în alegerea ortogramei. Sau, recunoscînd ortograma, el nu poate să-și amintească regula necesară. Atunci gîndirea lui se oprește și el rămîne în urmă față de ceilalți elevi din clasă. Dictîndu-se în acest timp propoziții noi, elevul se grăbește să le scrie și ortograma dificilă rămîne neanalizată. Ca rezultat se obține o reproducere întîmplătoare a ortogramei, adeseori greșită, *iar profesorul nu-și poate da seama unde a apărut dificultatea.*

Scrierea comentată contribuie la realizarea deschisă și controlată a procesului de însușire a ortografiei. Această metodă îi oferă profesorului posibilitatea de a vedea întregul proces de gîndire al elevului în timpul scrierii — cum se recunosc ortogramele, de ce reguli le leagă elevii, cum este scris cuvîntul pe baza regulii gramaticale folosite în cazul respectiv. În acest fel are loc o întrepătrundere organică între teorie și practică, iar elevul se convinge de necesitatea cunoștințelor teoretice. Scrierea comentată îi formează elevului o anumită manieră de a trata dificultățile întîmpinate în timpul scrierii; el va avea față de ele aceeași atitudine ca și față de orice altă problemă pentru rezolvarea căreia este necesar un raționament logic. În afară de aceasta, un aspect deosebit de important al acestui tip de exerciții îl reprezintă comentarea verbală. Gîndirea și limbajul se perfecționează reciproc în acest caz.

Metoda constituie o adevărată școală a gîndirii: conținutul obiectului influențează prin această metodă asupra formării conștiinței elevului. Învățătura nu merge în urma dezvoltării copilului, ci reprezintă forța motrice a acestei dezvoltări.

În luna martie a. c., Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. a organizat în orașul Lipețk o *conferință practică* *) pentru studierea experienței școlilor din această regiune. Conferința a trezit un mare interes avînd și o participare numeroasă: peste 400 de reprezentanți din 20 de regiuni și ținuturi, din 11 republici autonome ale Federației ruse și din 6 republici unionale.

Scopul conferinței l-a constituit studierea profundă și minuțioasă a interesantei experiențe a profesorilor din Lipețk pe care M. P. Kașin — locțiitor al ministrului Învățămîntului din R.S.F.S.R. — i-a numit „far al muncii pedagogice". În afară de referate **) participanții au avut prilejul de a face cunoștință directă cu activitatea practică a profesorilor din regiunea Lipețk.

La încheierea lucrărilor sale, Conferința a adoptat o rezoluție în care se subliniază că profesorii fruntași din această regiune au realizat o esențială îmbunătățire a lecției, în special la clasele mici.

EUGEN NOVICICOV

*) Vezi Naucino — prakticeskaia konferenția po vorposam perestroiki uroka, Sovetskaia pedagoghika, nr. 4/1962.

**) Din referatele prezentate, vezi *I. A. Ponomareov*, Opît Jucișih kajdomu uciteliu. Sovetskaia, pedagoghika, nr. 5/1962.

GEORGES POLITZER
(1903—1942)

Recent s-au împlinit 20 de ani de cînd asasinii hitleriști au curmat la Mont-Valérien viața neînfricatului comunist Georges Politzer. Gloanțele ucigașilor au putut să amuțească omul, însă nu au putut să-l reducă la tăcere pe filozoful militant, care prin lucrările sale combative continuă să ni se adreseze mereu, iar prin exemplul său de consecvență și de devotament neprecupețit pentru cauza clasei muncitoare, continuă să fie un exemplu.

Născut în 1903, Georges Politzer se dedică încă de tînăr studiilor filozofice și îmbrățișează cariera didactică.

Spirit profund, în continuă căutare de adevăr și dreptate, își însușește cele mai frumoase tradiții ale culturii progresiste, materialiste franceze și ajunge încă din primii ani interbelici să adere la partidul comunist, devenind un luptător tot mai dîrz pentru cauza revoluționară a clasei muncitoare.

De la început îl găsim pe Politzer în mijlocul luptei politice, în rîndurile acelora care sprijină mișcarea comuniștilor din Maroc, precum și acțiunile comuniste din Germania. În situația politică a Franței din cel de-al treilea deceniu al veacului nostru, cînd șovinismul patriotard era în floare, asemenea atitudini față de care cereau mult curaj și nu erau de loc lipsite de pericole serioase.

Trebuie să notăm însă că în aceste momente Georges Politzer, militantul politic, este pe poziții mai avansate decît scriitorul filozof Politzer, care nu reușise încă să-și însușească pe deplin și în profunzime ideologia marxist-leninistă. Din acest motiv, în lucrările sale de început găsim unele ezitări și chiar unele inconsecvențe. Dar „dualismul dintre gîndire și acțiune îi devine insuportabil. Marxismul îi va permite să-l depășească, de aceea îl va adopta cu pasiune“ [1].

Totuși, în condițiile persecutării oficiale a ideilor marxiste, cînd lucrările clasicilor erau încă insuficient răspîndite în Franța, clarificarea ideologică a militanților comuniști — și printre ei și a lui Politzer — s-a făcut relativ încet. În anii aceia de început — în primele decenii ale secolului — bergsonismul mult răspîndit începe să piardă terenul și freudismul cîștigă din ce în ce mai mulți adepți printre intelectuali. Acest curent a devenit pe atunci o reală piedică în însăși răspîndirea marxismului, căci freudismul găsise mulți adepți în rîndurile filozofilor, psihologilor și psihiatrilor [2].

Mai tîrziu, sub influența studierii perseverente a lucrărilor marxiste care începuseră să apară în traducere în coloanele ziarului „L'Humanité“ Politzer își revizuiește temeinic pozițiile și atacă curentul psihanalist din ce în ce mai mult.

[1] *Roger Garaudy:* Perspectives de l'homme, 1960, p. 244.

[2] Cf. *L. Antiferova:* Pamiati Georgea Politzera, Voprosî, Psihologhii,, 3/962, p. 168

Anul 1929 reprezintă o cotitură hotărîtoare în activitatea ideologică a lui Politzer. Într-un entuziast studiu din „Revue marxiste“ [1] consacrat apariţei în limba franceză a operei lui Lenin „Materialism şi empiriocriticism“, Politzer scria: „Toţi aceia care n-au pierdut încă gustul pentru claritate, care n-au spiritul obnubilat de artificiile instituţiei, vor saluta în opera lui Lenin un act de eliberare intelectuală“.

Din acest moment, drumul lui Politzer este în continuă ascensiune. Cu o combativitate crescută în focul călitor al ideilor leniniste, cu o vervă polemică ascuţită ce-l caracteriza, condeiul lui Politzer devine o armă puternică de luptă, de care se tem mai întîi idealiştii sorbonarzi şi se cutremură mai pe urmă chiar şi îngîmfaţii cotropitori fascişti.

Alături de P. Langevin şi de mulţi alţii, Politzer duce o intensă propagandă marxistă în rîndul intelectualităţii franceze. Din cercul de studiu ideologic al lor, se vor ridica militanţi de seamă, printre care şi psihologul comunist Henri Wallon.

În 1932 se înfiinţează Universitatea Muncitorească din Paris. Printre cadrele care au predat la această înaltă şcoală de ştiinţe sociale, găsim nume ca Gabriel Péri, Jaques Decour şi Georges Politzer [2]. În această activitate, Politzer se remarcă prin deosebite calităţi didactice, printr-o rară forţă de convingere şi printr-o combativitate fermă. Foştii lui discipoli, — printre care multe cadre de bază ale Partidului Comunist Francez de azi — îşi amintesc cu adînc respect de cursurile lui pline de învăţăminte, ţinute la un înalt nivel ştiinţific.

Iată ce scrie unul dintre ei:

„Pentru ca să se facă înţeles mai bine, Politzer la început a eliminat din vocabularul lui orice jargon filozofic, orice termen tehnic care nu se înţelege decît de cei iniţiaţi. El nu voia să utilizeze decît expresii simple pe care le înţeleg toţi. Dacă totuşi a fost obligat să se servească de vreun termen mai deosebit, el nu pregeta să-l explice pe larg, însoţit de exemple accesibile tuturor... Totdeauna voia să să fie simplu făcînd apel mereu la bunul simţ, fără ca să fi sacrificat ceva din justeţea şi din adevărul ideilor şi al teoriilor pe care le expunea. El făcea lecţii foarte vii şi îşi stimula auditorii la discuţii, atît înainte cît şi după terminarea cursurilor. Iată cum a procedat el: la sfîrşitul lecţiilor, el obişnuia să dea vreo două întrebări de control, acestea avînd drept obiect să rezume lecţia sau să demonstreze aplicabilitatea ei practică... Deşi nu erau obligaţi, totuşi mulţi elevi prezentau lucrări scrise la începutul cursului. Atunci el (Politzer n. n.) alegea pe cîte unul din noi, ne punea să citim textul şi la caz de nevoie să-l completăm cu explicaţii orale. Politzer critica sau lăuda şi provoca printre elevi discuţii scurte, apoi trăgea concluzii asupra discuţiilor. Aceasta dura cam o jumătate de oră şi permitea acelora care lipsiseră la cursul precedent să completeze lacunele şi să lege aceste cunoştinţe de cele învăţate anterior. De asemenea permitea şi profesorului să-şi dea seama în ce măsură a fost înţeles, şi la caz de nevoie să insiste asupra punctelor delicate sau mai puţin clare... Georges Politzer, care avea o aprofundată cunoaştere a subiectului tratat, şi o inteligenţă de o admirabilă suplete, era foarte preocupat de reacţiile auditoriului său: el obişnuia de fiecare dată să ia „temperatura“ generală şi verifica încontinuu

[1] Nr. 1/1929, p. 100, scris sub pseudonimul Félix Arnold. Citat după *R. Garaudy*, op. cit.

[2] Vezi *Maurice Le Goas:* Préface, în Cours de Philosophie par Georges Politzer (Principes élémentaires), Editions Sociales, Paris, 1948, p. 13

gradul de asimilare al elevilor săi. De aceea, aceştia l-au urmărit cu un interes pasionat. El a contribuit la formarea de mii de militanţi şi mulţi dintre aceştia ocupă posturi de răspundere". [1].

Fără a fi avut preocupări de ordin pedagogic-teoretic, Politzer — după cum se vede din pasajul citat, ca şi din multe alte relatări ale foştilor săi elevi — în anii cît a fost profesor la catedra Universităţii Muncitoreşti (desfiinţată în 1939), a reuşit să elaboreze un sistem de procedee didactice foarte valoroase, deoarece ele se referă la predarea unor probleme de filozofie unor muncitori adulţi, aflaţi în producţie şi care în majoritatea lor au fost lipsiţi de o pregătire adecvată prealabilă. Din acest motiv analiza lecţiilor sale — publicate postum — ar putea releva încă o serie de aspecte preţioase care să îmbogăţească practica pedagogică.

Politzer obişnuia să-şi înceapă lecţiile prin lămurirea sensului adevărat al noţiunii de materialism, protesta vehement împotriva deformărilor calomnioase, reamintind energic faptul că filozofia materialistă nu este lipsită de ideal şi că ea este gata să lupte pentru victoria acelui ideal. „El a ştiut să ilustreze acest adevăr prin sacrificiul său, iar moartea sa eroică — arată Maurice Le Goas — ilustrează acest curs de iniţiere, în care el propovăduia că în marxism teoria este nedespărţită de practică" [2].

Nici în anii luptei armate împotriva cotropitorilor fascişti, Politzer nu renunţă la lupta ideologică. Într-un usturător pamflet, el îl demască pe Alfred Rosenberg, şeful „ideologic" al hitleriştilor, stîrnind şi mai mult ura ocupanţilor nazişti.

Arestat şi apoi condamnat la moarte, Georges Politzer a avut o atitudine care a devenit legendară. Pînă şi în camerele de tortură ale Gestapoului, el i-a înfruntat şi i-a sfidat pe fascişti, provocînd ura înverşunată a acestora. El a primit gloanţele ucigătoare cu zîmbetul pe buze, căci aflase cu cîteva zile înainte de marea ofensivă a armatei sovietice (mai 1942), care a marcat „începutul sfîrşitului" regimului nazist [3].

Caracterul critic, militant, al operelor lui Georges Politzer [4] constituie nota

---

[1] Vezi *Maurice Le Goas:* Préface, în Cours de Philosophie par Georges Politzer (Principes élémentaires), Editions Sociales, Paris, 1948, p. 9—10.

[2] Vezi *Maurice Le Goas:* Préface, în Cours de Philosophie par Georges Politzer (Principes élémentaires), Editions Sociales, Paris, 1948, p. 12.

[3] Cf. *Pierre Daix:* Trois jours de deuil et une aurore, Les Editeurs français réunis, Paris, 1953, p. 144—149, 241 ff. etc.

[4] Principalele opere ale lui G. Politzer, în ordinea cronologică a apariţiei lor (după reconstituirea lui P. Naville, în lucrarea Psychologie, marxisme, matérialisme, Paris, Rivière, 1948):

a. Note publicate în revista PHILOSOPHIES în diverse numere, între anii 1923—1924. În acest din urmă an scrie şi primele reflecţii asupra marxismului.

b. Note şi articole în revista L'ESPRIT, în anul 1926.

c. La psychologie de réaction en Amérique — teză asupra behaviorismului iscălită de V. Arnold, dar redactată (cu excepţia ultimelor reflexii) de Politzer (1926).

d. Critique des fondements de la psychologie, I, La psychologie et la psychanalyse, Paris, Rieder, 1928.

e. La fin d'une parade philosophique: le bergsonisme, 1929, (sub pseudonimul François Arouet).

f. Revue de psychologie concrète nr. 1 şi 2, 1929.

g. Studii în REVUE MARXISTE (printre care şi studiul asupra lucrării lui V. I. Lenin — Materialism şi empiriocriticism) semnate cu pseudonimul Félix Arnold, 1929.

h. La fin de la psychanalyse, în LA PENSÉE (1940), sub pseudonimul W. Th. Morris.

lor dominantă. Prezența lui permanentă în arena de luptă ideologică s-a simțit în mod deosebit pe terenul filozofic, unde combătuse cu vehemență pozițiile filozofilor burghezi. Această combativitate s-a manifestat cu cea mai mare tărie în domeniul psihologiei, unde vederile lui Politzer au constituit un aport prețios în dezvoltarea psihologiei marxiste din Franța.

Trebuie notat că G. Politzer n-a fost psiholog în sensul mai restrîns al noțiunii, el nu are cercetări propriu-zise în acest domeniu. Filozof prin formație și preocupări, *el a abordat problemele majore ale psihologiei din punct de vedere filozofic*. „Încercînd o răsturnare revoluționară a tuturor concepțiilor „clasice" din psihologie, G. Politzer, un tînăr și dotat filozof... ne-a lăsat o prețioasă și originală contribuție la noua orientare a psihologiei" [1]. Trebuie însă întregită această constatare, deoarece nu este vorba de o oarecare revoluționare, ci de o încercare din ce în ce mai conștientă și mai izbutită de a elabora fundamentul unei psihologii axate pe învățătura marxist-leninistă. Politzer însuși se exprimă clar în această privință, arătînd : „de aceea ea (psihologia, n. n.) presupune toate cunoștințele dobîndite de materialismul dialectic și trebuie să se bazeze mereu pe ele. Deci, tocmai materialismul reprezintă adevărata bază ideologică a psihologiei pozitive" [2].

Înainte de toate, Politzer consideră că psihologia clasică este sterilă în cel mai înalt grad. Într-adevăr el constată — cu o oarecare exagerare — că „de la Aristotel și pînă la Wundt psihologia n-a descoperit nici un fapt nou... iar de la Wundt și pînă la Bergson inclusiv își concentrează toată atenția asupra marilor clase de fenomene psihice : percepția, reprezentările, emoțiile etc. În fața unui eveniment dramatic (citește viața complexă a omului n. n.) psihologii n-au decît preocupări formale : care este rolul reprezentărilor, al senzațiilor, al sentimentelor, în vise ? Astfel se pun problemele în mod tipic în psihologia clasică" [3].

Prin asemenea generalizări, psihologia clasică nu depășește însă caracterul prestiințific, deoarece această psihologie clasică printr-o abstractizare excesivă duce doar la o „știință de noțiuni de clasă" [4] și nesocotește omul viu, concret, îl scoate din ambianța lui naturală, acțională. Psihologia clasică „Obiectivează și autonomizează funcțiile psihice, studiază aceste funcții detașate de subiect, le dă o viață (ireală) independentă, după schema noțiunilor fizice, mecanice. Viziunea psihologiei clasice este atomizantă, ea este o psihologie dezumanizată, care, în ultima analiză, este lipsită de obiect.

În analiza critică pe care o face Politzer psihologiei clasice, el constată că o seamă de noțiuni de bază sînt de natură metapsihologică și în consecință nu au ce căuta în psihologia științifică. Astfel de noțiuni sînt „sufletul" (luat ca substanță), „viața interioară", „funcții mentale", „persoana" etc. care toate — după părerea lui Politzer — prin caracterul lor abstract, nu sînt altceva decît simple mituri.

Psihologia științifică — sau după terminologia lui Politzer — psihologia concretă sau pozitivă — nu poate porni de la asemenea postulate, dacă vrea într-adevăr

[1] *M. Ralea*, Cele două Franțe, ESPLA, 1956, p 291.

[2] *G. Politzer* : La crise de la psychologie contemporaine, Paris, Editions Sociales, 1947, p. 117. În cele ce urmează, lucrarea va fi citată : „La crise".

[3] La crise, p. 48 și 51—52.

[4] La risce, p. 51. „Clasă", în sens de „categorie".

să depășească faza preștiințifică. La fel de greșită este și postularea noțiunii de om, așa cum o fac behavioriștii și comportamentiștii de toate nuanțele [1].

Politzer condamnă și pe aceia care consideră că psihologia clasică a depășit *caracterul ei preștiințific prin aceea că unele fenomene psihice se pot exprima prin* simboluri matematice. Prin aceasta se consideră că psihologia ar fi ajuns la nivelul științelor exacte. Dar cei care susțin aceasta — spune Politzer — „uită că exactitatea matematică, sau matematico-experimentală, nu este decît *o formă* a exactității, care face ca o disciplină să devină o știință pozitivă [2].

În concepția lui Politzer, deci, importanța primordială o au *faptele* și nu modul în care se simbolizează ele cu ajutorul matematicii.

Refuzul categoric de a accepta noțiunile de bază ale psihologiei clasice, relevarea esenței idealiste a acestor noțiuni, recunoașterea ineficienței cercetărilor clasice și inadecvenței metodelor utilizate, îl duc pe Politzer la căutarea căilor de ieșire din această criză.

Cum am văzut, el a arătat de la început că baza filozofică a unei psihologii științifice nu poate fi decît învățătura marxist-leninistă, nu poate fi decît acceptarea *fără de echivoc a primatului* existenței față de conștiință. În această căutare, Politzer își propune problema apropierii reale de psihologie, de fenomenologia specifică a acestei discipline. După părerea lui Politzer, specificul psihologic, ansamblul de fapte originale la care se referă psihologia, rezidă în caracterul lor *dramatic*. Această noțiune trebuie să fie însă înțeleasă în sensul său etimologic de *acțiune* — așa cum precizează Politzer — și ea trebuie să fie lipsită de orice „rezonanță romantică" sau „semnificație emoțională" care în mod obișnuit se leagă de acest termen.

Întocmai ca și fizica, „și psihologia trebuie să supună faptele pe care le studiază, unei transformări", adică să studieze faptele din punctul de vedere al acțiunii, căci aceasta este forma reală în care se prezintă în fața noastră activitatea umană. Aici întrezărește deci Politzer *psihologicul* în stare naturală, realitatea noțiunii de dramă pentru el constă tocmai în sesizarea specificului psihologic din viața cotidiană.

Noțiunea de dramă însă evoluează în concepția lui Politzer și în diversele sale lucrări, cîștigă tot mai mult în preciziune, se debarasează din ce în ce mai mult de verbalism inutil și, precum demonstrează R. Roelens, ea se deplasează tot mai mult de la aspectul *individual* spre cel *relațional* [3].

Din noțiunea de dramă decurge apoi și definiția pe care o dă Politzer psihologiei. După el, „psihologia este știința care are drept obiect acel ansamblu de fapte originale pe care îl numim dramă. Faptele psihologice sînt segmentele dramei; chiar și cel mai elementar fapt psihologic nu poate fi decît un segment al dramei" [4].

În repetate rînduri și în diverse locuri, Politzer subliniază că esența dramatică a faptelor psihologice a fost cunoscută și înainte, a existat o tradiție dramatică, reprezentată, pe de o parte, de cunoașterea practică a omului, pe de alta, de literatură. Astfel, Politzer demonstrează că tradiția literară, care este plină de cunoaștere

[1] Ibidem, p. 74.
[2] Ibidem, p. 74.
[3] *Rodolphe Roelens:* Une recherche psychologique méconnue. In revista La Pensée, nr. 103/1962, p. 83.
[4] La crise, p. 77.

psihologică, de fapt este unul din bogatele izvoare din care cunoştinţele noastre asupra omului se alimentează mereu. „Un Stendhal sau un Dostoievski nu sînt *psihologi* graţie unor cercetări privind fenomenele sufletului“ [1].

Viziunea aceasta integralistă nu este însă o abstracţie metafizică, aşa cum sînt atîtea teorii criticate de Politzer. Acţiunea se desfăşoară într-un cadru concret social-economic. „Psihologia reclamă, deci, cunoaşterea acelei determinări care este proprie faptelor umane, considerate în sine şi independent de individ. Această cunoaştere este necesară pentru a putea delimita domeniul psihologiei şi pentru a putea pune problemele în mod convenabil, ca şi pentru a cunoaşte pînă în detaliu direcţia, extinderea şi limitele cercetărilor şi ale consideraţiilor psihologice. În alţi termeni, psihologia ca atare nu este posibilă decît încadrată pe de-a întregul în economie“ [2]. Precizînd mai departe această teză fundamentală, Politzer arată: „În alţi termeni deci, determinismul psihologic în sine nu este un determinism suveran: el nu acţionează şi nu poate acţiona decît în interior şi, ca să spunem aşa, între firele determinismului economic. Extinderea şi limitele sale sînt chiar ale individului însuşi. Psihologia prezintă importanţă atîta vreme cît evenimentele umane sînt considerate în raportul lor cu individul, ca nu mai prezintă nici o importanţă în momentul în care este vorba de fapte umane luate în sine“ [3].

Politzer nu trebuie însă înţeles greşit şi nu trebuie să-i atribuim pe nedrept intenţia de a face din psihologie o anexă a economiei. El singur previne această critică, arătînd: „Nu vrem să spunem că rolul psihologiei ar consta din cercetarea determinării economice în dosul faptelor psihologice efective care relevă această determinare. Faptele psihologice trebuie deci să fie analizate aşa cum se prezintă ele, prin metode care permit observarea şi examinarea lor, dar această analiză trebuie să fie dusă pînă la capăt, fără a închide ochii, sau a face vreo bifurcare înainte de a fi ajuns atît de departe cît se poate“ [4].

O altă precizare principială pe care o face Politzer, se referă la fixarea ştiinţifică a rolului psihologiei în explicarea *generală* a faptelor umane, precizare care constituie o poziţie hotărîtă pe care autorul o ia împotriva psihologismului idealist: „Adevărul este că psihologia nici nu ne face cunoscut şi nici nu poate să ne facă cunoscut vreun fapt de început. Ea nu este „la început“ ci este „la mijloc“. Nu există nici un fapt, nu este nici o manifestare, nu e nimic în om care s-ar putea studia în mod complet prin „psihologie“, sau în privinţa cărora psihologia să poată spune ultimul cuvînt“ [5].

Ideile lui Politzer marchează clar că strădania lui — pe care din nefericire n-a putut-o duce la îndeplinire — era de a schiţa fundamentul unei psihologii materialiste. Spiritul său critic, cunoaşterea propriilor posibilităţi, ca şi cunoaşterea mersului descoperirilor ştiinţifice în general şi al celor psihologice în special, l-au dus la justa concluzie, că o reclădire a psihologiei nu poate fi opera unui singur om. „Va trebui să ne obişnuim cu ideea că... tot ceea ce se referă la

[1] La crise, p. 45.
[2] La crise, p. 116—117.
[3] La crise, p. 119.
[4] La crise, p. 127.
[5] La crise, p. 135.

fundamentele psihologiei nu va putea fi elaborat definitiv decît printr-o muncă colectivă". [1] Acest adevăr fundamental, întrezărit cu luciditate de Politzer, a fost realizat în zilele noastre prin eforturile unite ale psihologilor sovietici.

Cu toate acestea, Politzer n-a abandonat lupta şi a încercat — primul în Franţa — să meargă pe căile unei psihologii fundamentate pe învăţătura marxist-leninistă, drum pe care au mers apoi comuniştii Henri Wallon, Ignace Meyersohn şi discipolii lor.

Critica înverşunată şi competentă a curentelor psihologiei clasice burgheze, demascarea consecventă a esenţei lor reacţionare, combaterea viguroasă a curentelor la modă pe atunci (freudismul şi behaviorismul), şi în special preconizarea unei psihologii noi, axate pe învăţătura marxist-leninistă, au adus după sine împotrivirea înverşunată a filozofiei şi psihologiei „oficiale" din Franţa. Unii dintre ei (Bruschvieg, Spaer) se grăbesc să „exproprieze" psihologia concretă preconizată de Politzer, alţii n-au găsit alt argument împotriva lui decît calificativul de „bolşevic" [2], iar alţii, în sfîrşit, încearcă să-l scoată din rîndurile oamenilor de ştiinţă, transferînd activitatea lui Politzer pe plan politic. Aşa, A. Lalande scria: „Sînt mîhnit văzînd că un fost elev al meu titrat în filozofie pare să ia în serios această filozofie a reuniunilor publice" [3]. Toate aceste atacuri vehemente, departe de a slăbi combativitatea lui Politzer, o alimentau şi mai mult.

Activitatea lui Politzer s-a înscris definitiv în istoria psihologiei franceze, ca un element peste care nu se poate trece cu uşurinţă. Astăzi, autorităţi ale psihologiei burgheze, ca Henri Piéron şi alţii, sînt nevoiţi să consemneze „psihologia concretă" [4], deşi ei nu interpretează just noţiunea de dramă în esenţa ei socială [5].

Ceea ce caracterizează toate scrierile lui Georges Politzer este ura de neîmpăcat împotriva oricărui fel de oportunism şi, precum remarcă N. B. Zavadskaia [6] dacă el s-a înşelat uneori, totuşi niciodată n-a încercat vreun compromis cu idealismul.

Cu toate acestea, în mod firesc, opera sa — deşi neterminată — nu este lipsită de limite şi de unele erori. Astfel, alături de subtila diferenţiere pe care o face între behaviorism şi concepţiile şcolii filozofice ruse, el are în vedere numai lucrările lui Behterev şi nu şi pe acelea ale lui Secenov şi Pavlov, a căror studiere l-ar fi ajutat foarte mult în elaborarea bazelor unei psihologii consecvent materialiste.

De asemenea, i se poate obiecta lui Politzer sprijinirea insuficientă pe teoria leninistă a reflectării, care fundamentează gnoseologic psihologia ştiinţifică. Cu toate că R. Garaudy trece cu vederea acest aspect [7], părerea noastră este că

---

[1] La crise, p. 18.

[2] La crise, p. 90. Este vorba de revista catolică ETUDES.

[3] La crise, p. 110, nota 1.

[4] *H. Piéron* — Vocabulaire de la Psychologie, PUF, 1957, p. 290. De asemenea şi catolicul *M. Mueller* (Histoire de la psychologie, Genève, 1959) se referă la activitatea lui Politzer.

[5] *N. B. Zavadskaia* — Comunistul G. Politzer despre criza psihologică în Franţa, în Voprosîfilozofii, 5/950, reprodus în Nouvelle Critique, nr. 19/1950, p. 68 şi următoarele.

[6] Zavadskaia, op. cit., p. 75.

[7] Roger Garaudy, op. cit. p. 247.

criticile aduse de Zavadskaia sînt întemeiate, deoarece în probleme fundamentale, implicațiile și aluziile ușoare nu pot fi satisfăcătoare.

O altă obiecție critică justificată cu privire la teoria lui Politzer, este aceea că, în strădania lui de a înlătura orice element „mitic" din psihologia clasică, el acordă o prea mică importanță personalității umane — a cărei viață și activitate psihică sînt socialmente determinate —, privînd-o de orice fel de stabilitate. Astfel, Politzer este tentat uneori să reducă acțiunea persoanei la niște raporturi pure. O astfel de poziție constituie un relativism împotriva căruia însuși Politzer duce lupta atunci cînd demască tentativele psihologilor burghezi de a reduce totul la simboluri și la formule matematice.

După părerea noastră, din cele de mai sus derivă și insuficiența definiției pe care Politzer o dă psihologiei [1], cu toate precizările pe care le aduce ulterior.

Cu toate limitele concepției sale psihologice, cu toate obiecțiile ce s-ar mai putea aduce operei, care în fond este departe de a fi fost terminată, Georges Politzer se înscrie în istoria psihologiei franceze ca primul militant consecvent pentru o psihologie științifică. Critica la care a supus bazele filozofice și metodologice ale principalelor curente psihologice burgheze, (bergsonism, behaviorism, freudism etc.), își păstrează valabilitatea și în zilele noastre.

Atît aceste idei cît și altele, ca de pildă cele privitoare la aplicarea psihologiei în industria capitalistă, rămîn perfect valabile: Este adevărat că munca nu a devenit o problemă de psihologie (în societatea burgheză—n.n.) decît în momentul în care producția capitalistă avea nevoie de o exploatare raționalizată a individului și că psihologia nu face decît să continue prin psihotehnică cariera pe care a îmbrățișat-o din totdeauna; ea a lucrat intens pentru a descoperi acele mijloace care să permită aservirea completă a individului în cadrul producției" [2].

Dacă pozițiile sale critice își păstrează valabilitatea, dacă argumentele sale sînt în același timp și o acuzare împotriva științei burgheze, partea constructivă a operei lui Politzer (viziunea integralistă — acțională asupra psihicului etc.) a fost depășită prin munca colectivă a psihologilor sovietici, care au elaborat bazele unei psihologii cu adevărat științifice. În această privință, putem afirma că o asemenea depășire constituie dorința oricărui adevărat om de știință, deci și a lui Georges Politzer, care, dincolo de aspirațiile lui personale, avea în vedere lupta pentru promovarea științei adevărate.

Deși, cum am arătat, problemele majore ale psihologiei, sub aspectul lor filozofic, prin masiva contribuție a lui Vîgoțki, S. L. Rubinștein, A. N. Leontiev ș. a. își găsesc azi soluții marxist-leniniste, totuși, în unele privințe, contribuția lui Politzer nu-și pierde toată valabilitatea, deoarece ea a influențat în mod creator ideile și preocupările lui Meyersohn [3] și, precum a demonstrat recent R. Roelens [4], concepția lui Politzer în privința cunoașterii artistice servește ca punct de plecare în lucrările teoreticienilor literari J. Pouillon și M. Butor.

★

[1] Cf. *Zavadskaia*, op. cit., p. 77.
[2] La crise, p. 118.
[3] Cf. *Antiferova*, op. cit., p. 171.
[4] *Roelens*, op. cit., p. 88 și urm.

Chiar dacă Georges Politzer nu și-a putut termina opera filozofico-psihologică din cauza împrejurărilor vitrege, chiar dacă în partea pozitivă a lucrărilor sale există lacune inerente oricărui lucrător individual în știință care încearcă să deschidă drumuri noi, posteritatea îl apreciază pe Politzer nu prin ceea ce nu a putut face, ci prin ceea ce a făcut în condițiile date. Și această apreciere este azi unanimă. Figura luminoasă, complexă de comunist-erou, de polemist neîntrecut, de dascăl devotat și de om de știință consecvent a lui Georges Politzer, constituie un exemplu mereu viu, mereu însuflețitor.

TIBERIU BOGDAN

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

UNELE PROBLEME CU PRIVIRE LA CONŢINUTUL MANUALELOR DE ARITMETICĂ PENTRU CLASELE I—IV

Trecerea treptată la şcoala de 8 ani, ca sarcină nouă pusă în domeniul învăţămîntului, ridică totodată şi problema calităţii manualelor şcolare.

Manualul şcolar trebuie privit nu numai ca mijloc de realizare a procesului instructiv-educativ, ci şi ca element component al învăţămîntului însuşi. Concepţia că manualul este numai instrument de transmitere şi de consolidare a cunoştinţelor este depăşită în condiţiile şcolii noastre. Problema manualului trebuie privită şi sub aspectul raportului reciproc dintre conţinutul lui şi felul în care acest conţinut este însuşit şi transpus în viaţă de către elevi, precum şi sub aspectul modului în care conţinutul manualului ţine seama şi dezvoltă, totodată, experienţa de viaţă a elevului. De asemenea, trebuie ţinut seama că manualul şcolar, spre deosebire de celelalte cărţi, prin structura lecţiilor, a capitolelor etc. trebuie să îndeplinească şi un rol orientativ-metodic, pentru activitatea didactică a profesorului şi pentru munca independentă a elevului.

Realizarea unor manuale de calitate nu se încheie o dată cu tipărirea şi difuzarea lor. Înţelesul de elaborare a manualului are un conţinut mult mai larg. Elaborarea manualului continuă şi în procesul folosirii lui, atîta timp cît factorii care au legătură nemijlocită cu el nu şi-au spus pe deplin cuvîntul. În acest fel, elaborarea definitivă a manualului se poate bucura de o contribuţie efectivă din partea acelora care sînt puşi să lucreze cu el — profesori, elevi etc.

Pe această linie se situiază şi studiul pe care-l prezentăm asupra manualelor de aritmetică pentru clasele I—IV.

În acest studiu nu vom aborda decît o parte din multiplele probleme pe care le ridică manualul şcolar şi anume:

1. Realizarea conţinutului ştiinţific şi accesibilitatea manualelor, oglindite în vocabularul folosit şi în formularea regulilor şi definiţiilor.

2. Oglindirea realităţilor social-politice şi economico-culturale în textul problemelor la nivelul de înţelegere al elevului şi în raport cu specificul şi posibilităţile pe care le oferă obiectul aritmetica.

3. Realizarea conţinutului instructiv-educativ prin ilustraţiile şi desenele din manual.

Caracterul ştiinţific constituie trăsătura principală a manualelor din şcoala noastră socialistă, spre deosebire de vechile manuale ale şcolii burgheze. Realizarea unor asemenea manuale nu a fost posibilă decît numai în condiţiile noi, create şcolii şi cadrelor didactice de către regimul democrat-popular care a deschis calea unui învăţămînt ştiinţific în patria noastră. La baza alcătuirii manualelor stă acum interpretarea materialist-dialectică a faptelor şi a fenomenelor din natură şi din societate.

Manualele de aritmetică pentru clasele I—IV, prin conţinutul, structura şi forma lor de expunere, prin varietatea şi mul-

ținea exercițiilor și problemelor, pun pe elevi în contact cu realitatea materială a lumii, ajută la dezvoltarea gîndirii logice și înlesnesc înțelegerea multor probleme legate de realitatea economico-socială a vieții înconjurătoare.

Conținutul manualelor de aritmetică de la aceste clase, reflectă într-o bună măsură caracterul realist științific al acestui obiect la nivelul de înțelegere al elevilor.

Astfel, definițiile și regulile aritmetice asigură mult mai bine conținutul științific în ediția anului 1962, decît în celelalte ediții. S-au realizat îmbunătățiri esențiale în manualul de aritmetică de clasa a IV-a, la capitolul geometrie. De exemplu, materialul despre figurile geometrice este prezentat la un nivel științific mai ridicat, pornindu-se în mod sistematic de la ceea ce este esențial, general și mai simplu pentru mintea elevilor — poligonul — la ceea ce este particular, dar mai complicat — triunghiuri, patrulatere, paralelograme, trapeze. În acest fel se pun bazele care asigură însușirea sistematică a cunoștințelor de geometrie în clasele următoare.

La capitolul „Unități de măsură" din manualele de aritmetică pentru clasa a II-a și a III-a s-a introdus formularea corect științifică, arătîndu-se că multiplii metrului cresc *„de cîte zece ori"* față de unitatea imediat mai mică, în locul vechii formulări greșite că multiplii metrului cresc „din zece în zece" ceea ce era neștiințific, creînd confuzie între numărarea din zece în zece (10, 20, 30) și creșterea „din zece în zece" (10, 100, 1000).

Definițiile operațiilor aritmetice în manualul de aritmetică pentru clasa a III-a sînt formulate clar și pe înțelesul elevilor acestei clase. Autorii au găsit formele cele mai potrivite ca să redea conținutul științific pe înțelesul elevilor.

Tratîndu-se problema formării numerelor, în manualul de aritmetică pentru clasa I se pune accent atît pe prezentarea numărului sub forma legată de mulțime de unități, cît și pe formarea lui prin adăugirea unei unități la o anumită mulțime. Aceasta înlesnește elevilor înțelegerea numărului sub forma de mulțime de unități și, totodată, pregătește înțelegerea formării șirului natural al numerelor.

Putem spune că manualele de aritmetică pentru clasele I—IV respectă în genere rigurozitatea științifică, ceea ce ferește pe elevi de însușirea greșită a unor cunoștințe din domeniul matematicii.

Așa după cum s-a arătat mai sus, realizarea conținutului științific ridică problema modului de prezentare a acestui conținut, pentru a fi accesibil diferitelor vîrste. Din acest punct de vedere, în manualele de aritmetică pentru clasele I—IV, edițiile 1962, mai stăruie unele lipsuri. De exemplu, în tratarea celor patru operații cu numerele de la 1 la 1 000, în aritmetica de cl. a II-a, autori — Alexandrina Gonea și Andrei Bălan — formulează cîte o regulă pentru fiecare caz particular. Astfel, pentru operația aritmetică de adunare orală sînt formulate opt reguli pentru adunarea fără trecere peste 10 și 5 reguli pentru adunarea cu trecere peste 10, ceea ce pentru elevii de clasa a II-a este imposibil de reținut. Această dificultate este sesizată de multe cadre didactice ca o greutate în predarea aritmeticii la clasa a II-a. Programa prevede 5 cazuri pentru adunarea orală, cu și fără trecere peste 10, în timp ce în manual autorii tratează această problemă în 13 reguli.

Prin generalizarea multiplă a cazurilor particulare se îngreunează reținerea de către elevi a ceea ce este esențial în fenomenul matematic. De altfel, autorii nu generalizează aceste cazuri particulare într-o regulă atotcuprinzătoare. Nu se dă elevilor o idee generalizatoare asupra esenței adunării orale a 2 numere, care constă în adunarea sutelor între ele, zecilor între ele și unităților între ele, folosind trecerea peste zece ca la orice adunare simplă învățată în clasa I.

Faptul că nu se scoate în evidență ceea ce este esențial, general, atotcuprinzător,

considerăm că este o lipsă în însuși drumul de urmat în procesul cunoașterii.

Procesul de asimilare a cunoștințelor matematice se sprijină pe interpretarea justă a rolului, locului și particularităților abstracției matematice. Abstracția în matematică este o etapă necesară în procesul de învățare. Ea se realizează pe baza generalizărilor celor mai variate exemple ale relațiilor cantitative dintre obiecte. Abstracțiile matematice au deci un conținut real și ele reprezintă un instrument puternic pentru studiul matematicii, atunci cînd sînt deduse prin participarea activă a gîndirii copilului.

Conținutul real al abstracțiilor matematice a fost precizat de Engels, care arată că „matematica pură are drept obiect un material foarte real"... [1].

Pentru a stăpîni varietatea formelor spațiale și a relațiilor cantitative între obiecte, matematica recurge la abstractizări.

Autorii folosesc just, în cadrul celor patru operații aritmetice orale și scrise, variate și multiple exerciții, dar formularea de reguli după fiecare caz în parte orientează pe învățători și profesori către memorarea a ceea ce este particular, neesențial, în loc să se concentreze toată grija către participarea activă a gîndirii elevilor asupra procesului fenomenului matematic, către deducerea regulilor generale și activizarea practică a elevilor în rezolvarea exercițiilor și problemelor.

Abstractizarea își are valoarea, potrivit celor afirmate mai sus, atunci cînd conținutul ei exprimă esențialul desprins din observarea, analiza, compararea și generalizarea a ceea ce este comun și general-valabil pentru toate cazurile analizate (în cazul nostru general-valabil este adunarea sutelor cu sute, zecilor cu zeci și unităților cu unități etc. și întrunirea sumelor obținute într-o singură sumă mai mare). Acest conținut, dedus pe baza participării active a gîndirii elevilor, ușurează fixarea temeinică a regulei, fiindcă abstractizarea a simplificat conținutul de tot ceea ce este particular, deci mai greu de reținut. În exercițiile aplicative, elevii vor recunoaște de fiecare dată valabilitatea regulei generale în fiecare caz particular. Formarea priceperii de a rezolva cazurile particulare se obține nu pe baza memorării a cîte unei reguli pentru fiecare caz, ci prin exercițiile continue și recunoașterea regulei generale în fiecare caz particular. Considerăm, deci, că în manualul de aritmetică de clasa a II-a ar fi trebuit ca în capitolul analizat, la fiecare caz în parte, în loc de regulă să se fi scos în evidență elementele care constituie esențialul — adunarea între ele a unităților de același ordin, prin valorificarea priceperilor deja formate în clasa I (adunarea numerelor formate din zeci și unități cu și fără trecerea peste zece). La sfîrșitul tratării tuturor cazurilor de adunare orală, pe baza recapitulării cazurilor particulare, trebuia dedusă regula generală (abstractizarea pe bază de analiză, comparație, sinteză). Această regulă generală, pentru elevi este mult mai ușor de înțeles și mai ușor de reținut, în locul celor opt reguli (pentru fiecare caz în parte).

Aceleași considerații se pot face și pentru celelalte operații. Această abundență de reguli, în manualul de clasa a II-a, constituie o trecere bruscă de la manualul de clasa I, care nu conține nici o regulă, la manualul de clasa a II-a, care numai pentru o adunare orală fără trecere peste zece are opt reguli.

Formularea unei reguli este științifică atunci cînd conținutul ei este general-valabil pentru toată categoria de fenomene, de obiecte, enunțate de regulă.

Redactarea unor reguli, în manualul de aritmetică de clasa a II-a, nu respectă cerințele științifice de structură. Așa, de exemplu, regula adunării de la pagina 12, și a scăderii de la pagina 13, în prima parte — partea enunțiativă — se referă

[1] *F. Engels* — Anti-Dühring, ed. a III-a E.S.P.L.P., p. 48.

la adunare și scădere în genere, iar partea a doua — partea de conținut a operației matematice — explică mecanismul tehnic numai pentru anumite cazuri particulare. Asemenea observații se pot face și pentru alte reguli, de pildă la paginile 91, 94 referitoare la adunarea cu trecere peste 10.

În alte reguli se generalizează cazuri particulare cu referiri la formă, nu la conținut, ca de exemplu regula de la pagina 152, care spune: „Cînd unul din termenii adunării are la coloana unităților zero, la sumă scriem unitățile celuilalt termen...“ Conținutul operației matematice în cazul de față constă în faptul că adunarea unui număr de unități cu zero nu schimbă numărul de unități, ceea ce elevii au învățat în practică încă din clasa I; de aceea, considerăm că și regula tocmai la acest conținut trebuie să se refere. Aceeași observație și pentru regulile de la pag. 153 și 155.

Abstractizările în matematică trebuie să generalizeze conținutul fenomenului matematic, al operației aritmetice. În acest fel se ușurează dezvoltarea gîndirii matematice, se călăuzește formarea priceperii pentru tehnica efectuării operațiilor pe baza multiplelor exerciții practice de calcul, pe cînd însușirea de reguli tehnice nelegate de conținut îngreuiază dezvoltarea gîndirii matematice, obosește pe elev, slăbește interesul, nu pregătește formarea pasiunii pentru studiul acestui obiect.

Regulile generale își găsesc consolidarea în practica de zi cu zi a rezolvării exercițiilor și problemelor, așa după cum ne învață Marx cînd spune că: „Omul trebuie să dovedească prin practică adevărul gîndirii sale“.

În manual s-au strecurat unele formulări incomplete sau cu termeni greșit folosiți, care pot da naștere la confuzii de conținut în mintea elevilor. De exemplu, regula de la pagina 16 din aritmetica de clasa a II-a, este incompletă, fiindcă îi lipsesc cuvintele „din ceea ce a mai rămas“, încît unii elevi pot înțelege că și unitățile se scad tot din primul număr, așa cum era la început; sau regula de la pagina 80, din același manual, în care formularea „în locul cifrelor“ nu ajută pe elevi ca să facă distincție între număr și cifră, ci din contră, îi împinge la confuzie între acestea. Aici este vorba în conținut de lipsa unităților, zecilor etc., nu de lipsa cifrelor.

De asemenea, regula de la pagina 27, din aritmetica de clasa a II-a, poate duce la o falsă înțelegere de către elevi a operației de împărțire, pentru că nu întotdeauna ca să aflăm de cîte ori un număr se cuprinde în alt număr, împărțim numărul mare la cel mic. Elevii vor rezolva mai tîrziu multiple exerciții de această natură, cînd vor împărți numărul mai mic la numărul mai mare. Observații în acest sens se pot face și pentru generalizările din manualul de clasa a IV-a, pag. 4 — autori Elena Buga și Traian Belcescu — unde lipsa cuvîntului „imediat“ în definirea sistemului zecimal și folosirea cuvîntului de *cifre* în loc de *ordine* pot duce la aceleași confuzii, neclarități.

În clasele II—III, posibilitățile de abstractizare ale elevilor fiind mai reduse, numărul regulilor trebuie să fie și el mai redus, iar regulile care se dau să se refere la ceea ce este mai general, mai simplu pentru mintea elevilor, să fie formulate clar, simplu, dar complet, fără omisiuni care ar putea da naștere la confuzii.

„Abstracțiile matematice au rezultat dintr-un proces complex de cunoaștere, care a fost condiționat de numeroși și foarte variați factori. De acest lucru trebuie să ținem permanent seama pentru a nu cădea în greșeala de a forma teorii simpliste, parțiale, incomplete, care ne-ar conduce la concluzii nejuste“ [1].

Nivelul științific nu se asigură numai printr-o rigurozitate și exactitate științi-

[1] *D. Dumitrescu:* „Matematica și progresul tehnic“ în lucrarea „Dialectica cunoașterii științifice, Ed. Acad. R.P.R., 1962, p. 16.

fică în analiza fenomenului și operațiilor (faptelor) studiate, ci și printr-o expunere clară, plăcută, închegată, pe înțelesul elevilor, a întregului material ce constituie o anumită temă, printr-o încadrare a lecției și a capitolelor într-o structură metodică cît mai adecvată posibilităților de înțelegere ale elevilor.

Așa, de exemplu, definiția din manualul de aritmetică de clasa a III-a, de la pag. 93 — autori Livia Nicolau și Dumitra Todosia — redactată în forma *„Unitatea monetară a statului romîn este leul"* nu este cîtuși de puțin accesibilă elevilor de clasa a III-a, deși ea este foarte exactă din punct de vedere științific.

Pentru înțelegerea funcției pe care o îndeplinește *moneda* este de recomandat, în asemenea situație, o formulare descriptivă.

Frazele construite numai în termeni de strictă specialitate sînt puțin accesibile elevilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, nu duc la o înțelegere a sistemului de legătură care există între diferite fapte și *obiecte*, ci mai degrabă conduc pe elevi la o *memorare* fără *a înțelege esența problemelor*, mai ales atunci cînd lecțiile pornesc tocmai de la asemenea definiții, cum e cazul cu definiția din același manual, de la pag. 94, cu care începe lecția despre „Unitățile de măsurarea timpului". Este vorba aci despre unitatea principală pentru măsurarea timpului. O asemenea noțiune nu poate fi dată decît pe baza analizei unui număr de exemple din care să se deducă regula. În asemenea caz, generalizarea conținutului științific trebuie realizată pe baza valorificării, completării și sistematizării cunoștințelor căpătate de elevi despre unitățile de măsură încă din clasa I și a II-a și pe baza cunoștințelor dobîndite pe parcurs.

O altă cerință pentru asigurarea conținutului științific în manualele școlare o constituie grija de a înlătura orice *vulgarizare sau denaturare a noțiunilor*. O lipsă în această privință se observă în manualul de aritmetică de clasa a III-a, la capitolul „Geometrie" (definiția unghiului drept cu referire la dreptunghi, cînd elevii învață despre dreptunghi în clasa a IV-a, iar definiția dreptunghiului se dă tocmai pe baza noțiunii despre unghi drept). Adică în definiție se folosesc noțiuni care se definesc prin însăși noțiunea pe care intenționăm *s-o dăm*.

Considerăm că pentru posibilitățile de înțelegere ale elevilor din clasa a III-a, cunoștințele de geometrie trebuie să fie tratate mai mult pe bază de observări, comparări, recunoașteri, intuiții ale diferitelor forme (elemente) de geometrie, desprinse din lumea înconjurătoare a elevilor. Să nu se introducă decît definițiile simple, care pot reda conținutul științific nealterat și pe înțelesul elevilor. Tot la acest capitol se folosesc noțiuni cu un conținut greu de însușit de elevi, depășindu-se prevederile programei, de exemplu definirea unghiului cu ajutorul noțiunii de semidreaptă, care este scoasă din programa de clasa a III-a.

Din același punct de vedere, al denaturării conținutului noțiunilor aritmetice, putem cita și tema numerației, în același manual, la pag. 42—50, unde înțelegerea conținutului de ordin și de clasă, a locului fiecărui ordin și a fiecărei clase în cadrul șirului natural al numerelor sînt legate de locul anumitor vergele ale socotitului. Credem că această metodă este depășită în etapa actuală. Ea nu dă posibilitate elevului ca să înțeleagă diferența de conținut dintre unitățile diferitelor ordine sau clase și nu-l ajută nici la formarea priceperii de a scrie și de a citi numerele. Folosirea metodei cu cerculețele de diferite mărimi și culori în predarea numerației la elevii de vîrstă școlară mică este *mult mai indicată* [1]. De asemenea, nu trebuie uitat că înțelegerea formării numerelor de la 1000 în sus nu se mai

1 Vezi Metodica aritmeticii și a geometriei în primele clase de Ludvika Elensca — traducere din limba polonă. Ucipedghiz, Moscova, 1960, pag. 42 și 53.

poate face pe cale concret intuitivă, ci pe baza folosirii unor materiale ajutătoare care să ușureze trecerea de la concret la raționament, la gîndirea abstractă, spre care trebuie dirijați elevii acestei clase.

Pregătirea elevilor pentru efectuarea operațiilor de calcul cu ajutorul socotitorului — la care poate s-au gîndit autorii — nu-și găsește locul aci, ci după ce elevii au înțeles conținutul matematic în formarea numerelor, ca o tehnică a calculului rapid.

O altă trăsătură de seamă a manualelor folosite în școala noastră de azi este și aceea că ele, în mare măsură, reflectă realitatea social-politică și economico-culturală din țara noastră, deci leagă conținutul științific de efortul oamenilor muncii pentru desăvîrșirea construcției socialismului. Cele mai multe probleme din manualele de aritmetică pentru clasele I—IV se referă la realizările oamenilor muncii din fabrici și uzine, de pe ogoare, din școală etc. În acest fel, elevii sînt ajutați în cunoașterea multilaterală a realității vieții înconjurătoare. Prin conținutul lor real, cu date luate din practică, problemele din aceste manuale constituie un stimulent pentru dezvoltarea interesului elevilor pentru studiul obiectului respectiv. Totodată, conținutul problemelor din manualele noastre îi educă pe elevi în spiritul muncii pașnice, creatoare, pentru înfrumusețarea vieții și ridicarea raporturilor de conviețuire între oameni la un nivel cît mai înalt, le trezește și le dezvoltă interesul și dragostea pentru realizările oamenilor muncii din patria noastră.

Referitor la conținutul problemelor, o condiție pe care trebuie s-o îndeplinească acesta este actualitatea datelor. Pentru ca totuși manualele să-și păstreze stabilitatea, să nu sufere modificări de la un an la altul din cauza schimbării firești a datelor folosite este necesar ca datele respective să fie alese cu grijă, în perspectiva dezvoltării economice și culturale a țării noastre. Totodată, această actualitate trebuie să fie prezentată pe clase, în mod gradat, începîndu-se cu ceea ce este mai apropiat cercului de viață al elevilor.

Manualele de aritmetică pentru clasele I—IV mai necesită din acest punct de vedere o mai atentă verificare și punere la punct a problemelor cu actualitatea social-economică din țara noastră. De exemplu, în textul unor probleme se mai găsește ideea micii producții de mărfuri și a proprietății individuale, se mai reflectă concepția micburgheză asupra rostului economiilor (problema nr. 11 — pag. 66, problema nr. 4 — pag. 75 din manualul de aritmetică de clasa I — autori Constanța Teodorescu și Constanța Iliescu), sau se fac referiri la formații economice depășite (aritmetica de clasa a III-a, problema 68 — pag. 24, problema 56 — pag. 61, problema 30 — pag. 16).

Unele probleme folosesc ca date comparative cifre din anii 1959/1960, în loc să folosească cele mai noi date (problema 26 — pag. 6, problema 40 — pag. 113, problema 47 — pag. 115, problemele 48 și 49 — pag. 116 din manualul de aritmetică pentru clasa a III-a; problema 5 — pag. 6, problema 31 — pag. 27, problema 55 — pag. 35, problema 102 — pag. 102 etc. din manualul de aritmetică de clasa a IV-a).

De asemenea, legat de actualitatea datelor pe care trebuie să le cuprindă problemele, considerăm că mai nimerit este ca listele de prețuri (pag. 197 din manualul de aritmetică pentru clasa a IV-a) să le întocmească învățătorul cu ajutorul elevilor, culegînd datele din realitatea cea mai apropiată elevilor, deoarece aceste date sînt supuse unor schimbări dictate de dezvoltarea economică continuă a țării noastre. Participarea elevilor la alcătuirea acestor liste constituie un mijloc de activizare a lor în însăși compunerea și rezolvarea problemelor și menține legătura cu practica, cu producția.

În ceea ce privește proporția de prezentare a domeniilor de activitate, se

constată, de exemplu, că în manualul de aritmetică pentru clasa a II-a, la un număr de 39 de probleme care se referă în mod concret la sectorul agricol, revine numai un număr de 15 probleme care se referă la sectorul industrial și un număr de 10 probleme care se referă la diferite activități din viața elevilor.

Este necesar ca la prezentarea diferitelor domenii de activitate să se dea mai multă atenție faptului ca numărul problemelor, al aspectelor mai puțin cunoscute de elevi să crească treptat o dată cu clasa.

Un loc de seamă în manualele școlare îl ocupă tablourile, ilustrațiile, planșele, desenele. În manualele de aritmetică, mai ales pentru clasa I, ilustrațiile servesc drept material ajutător, intuitiv pentru înțelegerea fenomenului matematic. Ele înlesnesc totodată trecerea de la realitatea materială concretă, vie, la realitatea mai puțin concretă și, apoi, la generalizarea abstractă a fenomenului matematic.

Ilustrațiile, tablourile înlesnesc în mod practic reîmprospătarea reprezentărilor despre lumea materială deja intuită concret de elevi, sau completează aceste reprezentări pentru a înlesni formarea noțiunilor matematice. Ilustrațiile stimulează interesul, orientează și activizează gîndirea elevilor pentru adîncirea fenomenului matematic ce intervine în raporturile dintre obiectele sau în faptele materiale reprezentate în ilustrații și tablouri.

Ilustrațiile și tablourile apropie pe elev de carte, îl atrag ca să o cerceteze, fac pe elevul de vîrstă mică și mijlocie ca să îndrăgească cartea. Ele înlesnesc elevului să-și lărgească orizontul cunoașterii aspectelor social-economice la care se referă anumitele noțiuni matematice învățate în clasă.

Pentru îndeplinirea unui asemenea rol, ilustrațiile și tablourile trebuie să îndeplinească și ele anumite cerințe. Asemenea cerințe sînt realizate în mare parte de unele din manualele noastre de aritmetică. Astfel, ilustrațiile din manualul de aritmetică de clasa I sînt variate, luate din lumea cunoscută și înțeleasă de elevi, ilustrează plastic conținutul matematic din lecție, constituie o unitate în structura capitolelor, păstrează o concordanță justă cu ponderea necesității unor asemenea ilustrații la clasa I — în prima parte a anului — sînt viu colorate.

Ilustrațiile și desenele din manualele de aritmetică de clasa a III-a și a IV-a și unele desene și ilustrații din manualul de clasa a II-a (pag. 117—142) sînt clare, reprezintă realitatea de viață, ușurează însușirea cunoștințelor despre unitățile de măsură și de geometrie, înlesnesc dezvoltarea gîndirii matematice în capitolul despre fracții la clasele a II-a, a III-a și a IV-a și la formarea numerelor în clasa I și a II-a. Unele ilustrații din manualele de clasa I și a II-a înlesnesc înțelegerea conținutului problemelor, lărgesc orizontul de viață al elevilor (pag. 80, 83, 86 — manualul de clasa I, pag. 127, 151, 157, 159 — manualul de clasa a II-a).

O condiție de seamă pe care trebuie să o îndeplinească ilustrațiile la manualele pentru clasele mici este și aceea ca ele, prin coloritul lor și prin modul de prezentare, să atragă atenția elevului asupra conținutului matematic și nu să-i sustragă atenția de la fenomenul matematic, prin complexitatea și detaliile lor, tendință care într-o mică măsură se observă în manualul de aritmetică de clasa I, paginile 1, 31. Tablourile din aceste pagini încarcă prea mult paginile și obosesc. În manualul de clasa a II-a, unele desene nu numai că nu ajută înțelegerea conținutului matematic, dar — prin dispunerea schemei și coloritului lor — împiedică înțelegerea acestui conținut (pag. 20, 92, 106, 109, 112), în care triunghiurile hașurate n-au nici o legătură cu raportul cantitativ dintre numere. Aceste scheme — desene (ca și cele de la pag. 44, 53, 69, 87, 92, 105, 162, 164) sînt încărcate prin hașurări și colorit și în acest fel obosesc, nu ajută la în-

susirea înțelegerii raportului cantitativ dintre numerele date.

În manuale sînt și ilustrații care prin modul de dispunere nu spun nimic din punct de vedere matematic (paginile 118, 120, 122, 127 din aritmetica de clasa I sau paginile 9, 10, 11, 21, 42, 114, 168 etc. din aritmetica de clasa a II-a).

Modul de prezentare a ilustrațiilor din manualul de clasa a II-a, în genere, nu-l considerăm cel mai reușit, căci schematismul și coloritul folosit în aceste ilustrații nu dau totdeauna ideea corectă despre realitatea concretă înconjurătoare. De exemplu, îmbrăcămintea copiilor, a oamenilor (pag. 5, 9, 21, 28 etc); tufele de liliac și trandafir care par fire de orez (pag. 5); ciorchinele de strugure e mare cît omul (pag. 9); se vorbește de 40 saci și în camion se văd numai 7 saci (pag. 10); în problemă se vorbește de 8 pătrățele *negre* și ele sînt colorate *violet* (pag. 18); în problemă se vorbește de un tren de marfă și el e un tren de persoane (pag. 13); se vorbește în problemă de o stație de mașini și tractoare și ilustrația reprezintă o șosea pe care merg tractoare (pag. 19); poziția la învățat nu e corectă, în afară de faptul că ilustrația nu spune nimic legat de conținutul matematic (pag. 56); în problemă se vorbește de mazăre, ilustrația reprezintă viță de vie (pag. 103).

Considerăm că modul de prezentare a ilustrațiilor la clasa a II-a trebuie analizat mai bine de autori și pus de acord atît cu cerințele instructive, cît și cu cele educative.

Manualele de aritmetică pentru clasele I—IV, în genere, sînt un ajutor prețios pentru învățători și profesori prin faptul că multe lecții servesc ca îndrumător metodic corespunzător la predarea unor lecții și capitole, dau sugestii de folosire a materialului didactic la lecții, sînt alcătuite în concordanță cu programa, sînt accesibile elevilor, respectă corelația cu materialul de limba romînă, cu abecedarul de clasa I, ceea ce ajută elevilor la consolidarea cunoștințelor de citire și scriere.

Manualele școlare, pentru a face față cerințelor mereu sporite ce se pun școlii, trebuie să oglindească noile cuceriri ale tehnicii și ale științei pedagogice, iar studiile ce se fac asupra lor urmăresc tocmai această realizare.

MIHAI SANDU și ALEXANDRU FILIPOVICI
Cercetători la Institutul de științe pedagogice
București

PROBLEME DE STRUCTURĂ IN MANUALUL DE LIMBA ROMINA PENTRU CLASA A V-A

Despre manualele de limba romînă pentru clasa a V-a și a VI-a s-a scris elogiativ înainte chiar de apariția lor, creîndu-li-se un curent de opinie foarte favorabil [1]. O primă recenzie a manualului care ne interesează revenea asupra unor calități afirmate anterior, deși găsea manualului cîteva greșeli de conținut [2]. De acord cu calitățile remarcate, cred, totuși, că o discuție deschisă asupra aspectelor mai puțin realizate ale manualului de clasa a V-a, îndeosebi asupra unor aspecte didactico-metodice, nu poate fi decît de folos redacției respective.

★

În structura tradițională a capitolelor de lectură literară, manualul actual introduce următoarele modificări: — înlo-

[1] „Gazeta învățămîntului", nr. 668 și 675 din 1962.

[2] *Ibidem*, nr. 677 din 1962.

cuiește termenul „Întrebări" prin „Exerciții de vorbire"; — deplasează explicarea cuvintelor, din subsol, într-un paragraf independent; — inversează locul notiței biografice, plasînd-o la sfîrșitul capitolului.

Dacă structura unui capitol de manual nu este *în general* indiferentă, cu atît mai mult ea nu poate fi indiferentă cînd este vorba de un manual de limba romînă. Unele manuale, ca acelea de istorie, de geografie, de științe naturale etc., cuprind exclusiv cunoștințele de comunicat, fără să sugereze — prin organizare, material auxiliar etc. — și rezolvarea metodică a procesului de comunicare. La lectura literară, a adopta același criteriu înseamnă a cuprinde în manual numai textele literare și cîteva definiții. Fără să fie imposibil — deoarece astfel de manuale au existat și mai există în unele țări — lucrul acesta nu este practic din cel puțin două motive. Întîi, pentru că procesul de comunicare a cunoștințelor de lectură literară este un proces specific și dificil, care cere cîteva puncte de sprijin în chiar modul de organizare a capitolelor manualului. În al doilea rînd, pentru că pe primul loc în predarea lecturii literare stă, alături de educația social-morală a elevilor, formarea unor priceperi literar-estetice și a unor deprinderi de exprimare. Cu alte cuvinte, comunicăm conținutul textului nu numai cu scopul de a fi memorat și integrat într-un sistem de cunoștințe, ci mai ales cu scopul de a forma treptat, la elevii cu care lucrăm, gustul estetic, capacitatea de a se orienta spre cartea bună, posibilitatea de interpretare și de apreciere a operei literare și o exprimare corectă și clară.

Iată de ce capitolele manualelor de lectură literară au o structură mai complicată, menită să ușureze sarcinile amintite. Întrebarea este însă dacă actuala structură ajută într-adevăr procesul de învățămînt. Răspunsul ni-l poate oferi analiza unui capitol oarecare, de exemplu, *Vizită*... de I. L. Caragiale, capitol „complet", care conține toate verigile: a) textul; b) explicarea cuvintelor; c) exerciții de vorbire; d) explicații referitoare la o noțiune de teorie literară; e) o temă pentru acasă; f) o notiță biografică. Programa mai indică și numărul de ore în care urmează a fi predat capitolul: trei ore.

În mod normal, procesul de predare în cazul dat se desfășoară oarecum așa: în prima oră se efectuează pregătirea pentru lectură (cu accent pe informațiile biobibliografice despre I. L. Caragiale), se citește întregul text și se poartă o scurtă conversație de orientare, de verificare a calității primei percepere a textului literar. Lecția se încheie cu o anumită sarcină pentru studiul individual, de acasă. În a doua oră, se procedează la analiza propriu-zisă a textului, analiză care se încheie cu cîteva concluzii și, iarăși, cu o temă pentru acasă, cu o sarcină de studiu individual. În sfîrșit, în ora a treia se comunică și noțiunea literară, dialogul, desprinsă din comentariul literar al textului, comentariu care se fixează și se consolidează acum.

Ce oferă manualul pentru aceste activități? Întîi, *o notiță biografică*, plasată la sfîrșitul capitolului. În legătură cu aceasta și cu cele ce urmează chiar, amintesc faptul — deși îndeobște recunoscut — că în practica de la catedră manualul se impune adeseori cu mai multă autoritate decît o indicație metodică oarecare. Și atunci, acolo unde profesorul constată o flagrantă contradicție între cele două instrumente de lucru ale sale, de obicei dă cîștig de cauză primului, adică manualului. Deci, nu ne vom mira dacă informațiile biobibliografice despre autorul textului, în loc să preceadă și să pregătească prima lectură, vor fi „predate" de profesori începători în ora a treia, consacrîndu-li-se eventual și tot timpul din oră, rezervat comunicării. De aceea, inversiunea operată în manualul nou nu are temei.

În al doilea rînd, manualul conține un paragraf independent *pentru explicarea cuvintelor*. Sîntem la al douăzecilea text. Elevii știu — din experiența lecturii tex-

telor anterioare — că orice cuvînt scris cu litere subțiri (cursive), este explicat la sfîrșitul textului. Așadar, curioși cum sînt, ei vor întoarce paginile de treisprezece ori în timpul lecturii expresive a profesorului, ca să afle ce înseamnă „maior de roșiori", „criză" etc., procesul de percepere a textului fiind astfel sensibil alterat. Socotesc deci neîntemeiată și această inovație a manualului. Dar argumentele sînt mai multe decît situația arătată mai sus.

Ce se putea urmări prin gruparea independentă a cuvintelor de explicat? Se va fi gîndit Editura la posibilitatea memorării lor mai facile? Dar nu pot fi puse pe același plan de importanță provincialisme ca „dugliș", „a găbui", „a tolocăni", „a zbănțui" etc. și cuvinte de circulație curentă ca „a plana", „a redresa", „a se posta", „diform" etc. [1], — categorii care se bucură, în paragraful pe care-l discutăm, absolut de aceeași atenție și de același tratament. Prin urmare, acțiunea de introducere a unor cuvinte noi în vocabularul activ al elevilor nu poate lua în considerare paragraful respectiv nici măcar ca punct de plecare. Pentru aceasta, profesorul ar trebui să înceapă cu trierea materialului propus, adică cu o operație care ar fi putut justifica oarecum gruparea în afară de text a cuvintelor explicate.

Această singură justificare nu este însă satisfăcătoare. Dacă diviziunile următoare ale capitolului ar fi valorificat cuvintele noi (grupate separat, triate și explicate), introducîndu-le într-un fel sau altul în vocabularul activ al elevilor (prin „exercițiile de vorbire" etc.), atunci dislocarea lor din subsol ar fi apărut cu adevărat justificată. Din păcate însă, nimic din ceea ce urmează după „explicarea cuvintelor" nu ne face să ne mai amintim de paragraful acesta.

Ce conține, de pildă, diviziunea următoare, *exercițiile de vorbire?* Patru întrebări, care se referă, respectiv, la identificarea lui Ionel Popescu, la faptele lui, la atitudinea mamei față de odrasla ei și, în sfîrșit, la atitudinea elevilor față de educația primită de Ionel [2]. Presupunem că nu mai există îndoială în privința etapelor în care trebuie explicate cuvintele noi, necunoscute și că, prin urmare, existența unui paragraf separat cu „explicarea cuvintelor" nu va determina și un moment din lecție consacrat exclusiv acestui lucru. Cum și cînd însă va folosi profesorul cele patru întrebări? Îi sînt ele cu adevărat necesare?

Mai întîi, nu există profesor care să se limiteze, în cursul comentariului literar al textului, numai la aceste patru întrebări. Și atunci, ce rost mai au ele în manual? Poate că oferă direcțiile mari ale explicației de text. Dar, după cîte știm, în analiza literară a unui text narativ la clasa a V-a se fixează prin plan — prin lectura și analiza pe fragmente — desfășurarea acțiunii și se caracterizează personajele urmărindu-se concomitent și la nivelul clasei modul de realizare a imaginii artistice; apoi, după ce ceea ce fusese concret și particular în imagine s-a perceput clar, s-a înțeles și s-a însușit, urmează dezvăluirea semnificației particularului, adică acțiunea de generalizare a datelor concrete și particulare din text: ce semnificație are cadrul întîmplării, ce reprezintă domnul Popescu ca „mare agricultor", ce reprezintă Ionel etc.; în sfîrșit — concluziile, atitudinea elevilor ș.a.m.d. Prin urmare, nu poate fi vorba nici de ipoteza amintită. Ar mai rămîne o posibilitate de întrebuințare a acestor întrebări, dat fiind caracterul lor, aria lor redusă de aplicare (toate se referă la aspectul *particular* al imaginii artistice și la atitudinea elevilor față de

[1] Și la capitolul pe care-l analizăm apar: „fotel", „chesea", „mondir" etc., alături de „criză", „neutralitate" „vestibul" etc.

[2] Situațiile din acest capitol sînt tipice; uneori — pe lîngă întrebări — se mai cere stereotip, „explicați versurile" sau „expresiile" etc.

acest aspect) : conversația de orientare, *de după prima* lectură a textului. Dar, după cum iarăși știm, nu prea este posibilă o asemenea conversație fără stabilirea — în cazul nostru — a locului și a timpului în care se petrec întîmplările din text, lucruri care lipsesc din exercițiile de vorbire. Așadar, „exercițiile de vorbire", în varianta care ni se oferă, n-ar satisface nici măcar un moment anumit din lecție. Mai sînt ele utile în manual?

Cred însă că „exercițiile de vorbire" nu pot fi apreciate izolat, independente unele de celelalte. Privite exclusiv în contextul organizării unui capitol anumit, ele pot avea calități sau cusururi. Dar *nu lucrul* acesta este cel mai important. Diviziunea aceasta, împreună cu cele care urmează după ea, cu *îndrumările*, cu *noțiunile de teorie literară*, cu *compunerile* și cu *temele pentru acasă* trebuie judecate în ansamblul întregului manual. Privite din acest unghi, apare evident faptul că organizarea capitolelor de-a lungul întregului manual nu s-a făcut pe baza unor obiective clare, cu o creștere treptată și efectivă a nivelului și a dificultăților problemelor literare. Nu rezultă ce s-a urmărit prin „exercițiile de vorbire" (și prin celelalte), care a fost punctul lor de plecare și ce obiectiv final s-a propus să atingă pregătirea elevilor la sfîrșitul anului școlar. Nu există diferență între natura, nivelul și volumul chestiunilor din primele și din ultimele „exerciții de vorbire". Iată, comparativ, ce cuprind primul și ultimul text :

CÎNTEC PENTRU PATRIE

de *Otilia Cazimir*

(Primul text din manual)

1. Cum este înfățișată patria noastră primăvara, vara și toamna?
2. Ce sentimente vă trezește vouă, copii, această poezie?
3. Explicați versurile : . . . . . .

IN ZI DE AUGUST

de *Ion Brad*

(Ultimul text din manual)

1. Ce reprezintă 23 August pentru poporul nostru ?
2. De ce sentimente a fost însuflețit Ion Brad cînd a scris această poezie?
3. Explicați versurile : . . . . . .

Și totuși, exercițiile de vorbire pot fi utile într-un manual de lectură literară, cu condiția să aibă o arie de aplicare mai largă și să fie concepute în perspectiva sarcinilor lecturii literare în clasa respectivă. Cred că „exercițiile de vorbire" (sau altfel întitulate) ar trebui să conțină operarea *conștientă cu întregul material* de noțiuni, de cunoștințe literare și deprinderi de exprimare acumulat în experiența anterioară a elevului, operare care s-ar desfășura gradat — o dată cu creșterea numerică și calitativă a noțiunilor și cunoștințelor literare dobîndite de elevi. Practic, „exercițiile de vorbire" ar căpăta rezolvare în directă legătură cu concepția despre structura diviziunilor următoare („îndrumări" etc.).

Personal, cred că manualul ar putea cuprinde *două feluri de exerciții*. Unele ar viza direct textul, cu scopul de a-i adînci înțelegerea și de a forma priceperi de interpretare a unui text literar în general. Altele ar folosi textul ca bază de exersare în vederea dezvoltării deprinderilor de exprimare — înțelegînd prin aceasta nu numai corectitudine, ci și *decență*, *coerență*, claritate etc.

Iată cîteva forme de exerciții din prima categorie, care ar putea apărea și în manual :

1. Delimitarea unităților logice ale textului (cîte părți are textul, de unde și pînă unde se întinde prima parte, a doua etc., cum se motivează delimitarea propusă de elevi ; eventual manualul poate propune planul simplu al textului, cerînd elevilor să delimiteze unitățile pe baza planului etc.).

2. Formulare de idei (manualul poate propune prima idee din text, cerînd formularea de către elevi a celorlalte idei etc.).

3. Activități asemănătoare cu cele de mai sus, urmărind însă compoziția textului, *subiectul* (indicarea momentelor acțiunii, delimitarea textului din punctul de vedere al momentelor acțiunii etc.).

4. Activități legate de caracterizarea personajelor (recunoașterea pasajelor în care personajul apare caracterizat de scriitor, de alte personaje; indicarea faptelor sau a cuvintelor care definesc un aspect moral al personajului etc.; gruparea personajelor și motivarea grupării etc.).

5. Indicarea tipurilor de context folosite de scriitor și explicarea rostului fiecăruia în economia operei.

6. Recunoașterea *faptelor de stil* și raportarea lor la conținutul tematico-ideologic al textului, la intenția scriitorului.

7. Aprecieri asupra autenticității personajelor, asupra realizării; *impresii personale* în legătură cu tema abordată etc.

În a doua categorie de exerciții ar putea intra:

1. Exerciții de lexic (plasarea cuvîntului nou în alt context și aplicarea sensului în situația nouă; precizarea sensului prin antonime, prin sinonime — chiar fără comunicarea acestor noțiuni ca atare etc.).

2. Construcții de propoziții și de fraze după modelul textului.

3. Exerciții de transformare a dialogului în narațiune.

4. Reproduceri simple ale unor părți din text.

5. Memorarea unor *fragmente din text*.

6. Reproduceri creatoare (cu schimbarea situației, cu schimbarea povestitorului, cu schimbarea ordinii faptelor etc.; de exemplu, se poate cere reproducerea conținutului unei narațiuni în numele unui personaj sau chiar în numele elevului — care se situează în postura de martor la faptele narate etc.).

7. Analiza textului din punctul de vedere al realizării unei lecturi expresive (tonul fundamental, pauzele, intonația, ritmul etc.) și exerciții de citire după aceea.

După „exercițiile de vorbire", manualul conține fie *îndrumări*, fie explicarea și definirea unei *noțiuni de teorie literară* (sau de compunere). În cazul nostru, definiția dialogului este bine pregătită și toată partea aceasta este utilă, ceea ce înseamnă că un scurt comentariu, care să orienteze analiza textului spre un anumit scop, este binevenit într-un manual de lectură literară. Dar, și în situația aceasta, diviziunea nu poate fi apreciată decît în perspectiva întregului manual. Ori, și aici ca și în cazul „exercițiilor de vorbire" apare evidentă tocmai lipsa de perspectivă. De ce s-a simțit nevoia numai a două „îndrumări" în tot manualul? De ce s-au amestecat în aceeași diviziune noțiunile de teorie literară cu cele despre compuneri? Exemplul cel mai elocvent al lipsei de concepție clară în privința organizării în perspectivă a capitolelor îl oferă *compunerile*.

Programa școlară *acordă compunerilor* 20 de ore, adică aproape 40% din numărul orelor rezervate pentru predarea textelor literare. Fără îndoială că nu putem pretinde unui manual să acorde compunerilor un spațiu proporțional cu procentul orelor atribuite lor. Dar procentul în sine reflectă importanța pe care programa școlară a fixat-o compunerilor în această clasă. Ce oferă manualul pentru cele 20 de ore? Succesiv, următoarele: — planul simplu și rezumatul (p. 26); — structura unei compuneri (inserată în explicarea noțiunii de *narațiune* (p. 37); — *descrierea* și etapele elaborării unei compuneri (p. 70); — descrierea după *ilustrație* (p. 84); — narațiune liberă îmbinată cu descrieri (p. 94); — articolul pentru gazeta de perete (p. 100); — transpunerea unui text dialogat în vorbire indirectă (p. 105); — scrisoarea (p. 111). În afara acestora, manualul propune ca teme pentru acasă următoarele

tipuri de compuneri, fără pregătire teoretică: — o compunere narativă liberă (p. 37); — o compunere narativă după tablou (p. 64); — o descriere liberă (p. 70); — un portret (p. 99); — o narațiune liberă (p. 108) și o „compunere după planșa colorată...“ (p. 198).

Din toate acestea rezultă următoarele: a) manualul a renunțat la gruparea compunerilor într-un sistem, rezolvînd indicațiile programei cu mari licențe [1]; b) materialul oferit este insuficient pentru orele acordate de programă compunerilor (sau este supraabundent dacă se integrează în orele de compunere și compunerile propuse ca teme pentru acasă la capitole unde nu există indicații teoretice privitoare la vreo chestiune de compunere).

De ce afirmăm că manualul a renunțat la constituirea compunerilor în sistem? Se știe (deși manualul pare a ignora lucrul acesta) că elevii au mai efectuat compuneri și în clasele precedente, căpătînd tot atunci și un oarecare îndreptar teoretic în alcătuirea unor tipuri (rezumat, descriere). În general însă, în clasele I—IV majoritatea compunerilor se realizează empiric, fără cunoștințe teoretice despre tipul exersat și despre cerințele lui. Din clasa a V-a se poate trece la organizarea unui sistem de exerciții care să formeze la elevi, treptat și progresiv, deprinderea de a compune (de a comunica un conținut anumit potrivit temei date, ordonînd logic ideile, proporționîndu-le corespunzător cu importanța fiecăreia etc.). Lucrul este posibil în primul rînd pentru că elevii învață acum *tipurile de context și cerințele reproducerii unui text narativ, descriptiv și dialogat*. Deprinderea de a compune se formează în procesul trecerii de la anumite cunoștințe teoretice despre acțiunea de efectuat, la exersarea conștientă a îndrumărilor teoretice însușite. Există mai întîi unele reguli independente de tipul compunerii și care constituie material de comunicat în primele lecții de compunere (sau, și mai bine, în primele lecții de lectură literară, în legătură cu textul analizat): aspectul grafic și estetic al paginii, structura unei compuneri în general și etapele elaborării unei compuneri — iarăși în general.

În privința acestor reguli, manualul procedează fără sistem. De exemplu, chestiunile așezării în pagină, ale alineatului etc. sînt comunicate ca *cerințe ale unui rezumat* (p. 26). În felul acesta se greșește, întîi, pentru că cerințele respective vor fi asociate de elevi defectuos, numai în legătură cu întocmirea unui *anumit fel* de compunere; în al doilea rînd, pentru că — în afara cerințelor *generale* enunțate, privind aspectul grafic și estetic al paginii — efectuarea unui rezumat se supune unor cerințe specifice (omise de manual); în al treilea rînd, pentru că manualul anulează

[1] Programa însăși a renunțat la caracterul sistematic al indicațiilor din Proiect (1961). Iată cele două situații:

ÎN PROIECT (1961)

Planul simplu al unui text narativ.
Reproducerea orală după plan.
Reproducerea scrisă. Problemele așezării în pagină. Alineatul.
Planul simplu al unor compuneri libere narative... Compunere orală, apoi scrisă, după planul alcătuit în clasă.
Planul simplu al unui text descriptiv și reproducerea orală după plan.
Compunere-descriere după plan.
Compunere-descriere după natură.
Transpunerea unui text dialogat în vorbire indirectă.
Articolul la gazeta de perete.
Tipuri importante de scrisori.

ÎN PROGRAMA (1962)

Planul simplu al unui text narativ.
Reproducerea orală după plan.
Reproducerea scrisă după plan. Rezumatul. Problemele așezări în pagină, alineatul.
Planul simplu al unui text descriptiv.
Compuneri — descrieri după ilustrații.
Articolul la gazeta de perete.
Tipuri importante de scrisor...

ceea ce începuse să clădească bine cartea de clasa a IV-a. Iată, comparativ, cele două rînduri de îndrumări teoretice pentru alcătuirea unui rezumat :

CLASA a IV-a

„Rezumatul trebuie să cuprindă numai ceea ce este important într-o povestire. Iată cum facem rezumatul lecturii Căprioara de Em. Girleanu :

1. Citim în întregime lectura.
2. Împărțim această lectură pe fragmente.
3. Scoatem din fiecare fragment ideea principală :... (se enunță ideile).
4. Unim aceste idei într-o scurtă povestire".

(p. 217—218)

CLASA a V-a

„Rezumatul scris trebuie să îndeplinească următoarele condiții :

1. Să aibă un titlu...
2. În partea din stînga a paginii să fie lăsată o margine.
3. Ideile din plan să fie grupate pe alineate...
4. Să se respecte regulile de ortografie și de punctuație".

(p. 26)

Apoi, cunoștințele despre *structura unei compuneri* apar subordonate unei noțiuni de teorie literară : narațiunea ca tip de context (p. 37), ceea ce poate duce la concluzia că introducere, cuprins și încheiere au numai textele narative. În sfîrșit, *etapele elaborării unei compuneri* nu sînt, de fapt, comunicate nicăieri. Rezultă, din manual, că numai o compunere descriptivă are nevoie de o anumită pregătire etc. Din nou, ceea ce poate fi caracteristic oricărei compuneri este dat drept cerință pentru alcătuirea unui anumit fel de compunere, pentru o descriere :

„Pentru a alcătui o descriere sînt necesare mai multe operații :

A. *Stabilirea aspectului* . . . . . .
B. *Culegerea materialului* . . . . . .
C. *Alegerea aspectelor caracteristice* . .
D. *Aranjarea ideilor* . . . . . .
E. *Alcătuirea descrierii* . . . . . ."

(p. 70)

Prin urmare, elevii nu pot avea o imagine clară despre cerințele *generale* ale elaborării *oricărei compuneri*, deoarece acestea sînt confundate, în esență, cu cerințele *particulare unui anumit fel de compunere*.

După aceasta, ar fi fost normal ca elevii să înțeleagă natura celor două mari categorii de compuneri : rezumatele (reproduceri ale unor gînduri, sentimente, fapte aparținînd altcuiva) și compunerile propriuzise (comunicarea prin limbaj a gîndurilor, sentimentelor etc. personale). Deosebirea aceasta nu există nicăieri în manual, iar elevii — în loc să opereze conștient cu noțiuni însușite — exersează empiric ca și în clasele precedente.

S-a spus de foarte multe ori că noțiunile de teorie literară — ca și cele de limbă maternă — se predau nu „ca scop în sine", ci ca elemente teoretice necesare pentru reglarea unor acțiuni practice. Tipurile de context se predau în clasa a V-a în primul rînd pentru formarea priceperii de a reproduce și de a comenta sumar un text narativ, descriptiv sau dialogat. Mai tîrziu, elevii vor înțelege și aprecia relațiile dintre tipurile de context într-o operă oarecare, particularitățile unui tip de context în creația mai multor scriitori ș.a.m.d. Manualul de clasa a V-a nu stabilește însă nici o legătură între cunoștința teoretică și tipul de compunere corespunzător : rezumatul unui text narativ, rezumatul unui text descriptiv. etc. Sistemul despre care vorbeam ar fi cerut ca — pe măsură ce elevii învață narațiunea, descrierea etc. — să-și însușească îndrumările privitoare la *reproducerea* unui text narativ etc. și să aplice în reproduceri orale și scrise ansamblul de cunoștințe însușite (noțiunea teoretică + îndrumările ; adică să opereze și cu *defi-*

nița tipului de context respectiv, și cu *regulile* de reproducere specifice).

Abia după cunoașterea particularităților unui tip de context și după exersarea, îndrumată teoretic, a reproducerii unor texte cu modul de expunere respectiv, se putea trece la *compuneri propriu-zise*. Cu alte cuvinte problemele firești ale organizării compunerilor — ca să constituie o depășire a nivelului empiric din clasa a IV-a — ar fi fost următoarele: a/ narațiunea ca tip de context (ca mod de expunere) și caracterele unui text narativ; b/ particularitățile (regulile specifice) reproducerii unui text narativ; c/ exerciții de reproducere a unui text narativ; d/ particularitățile întocmirii unei compuneri libere narative (prin aplicarea și adaptarea cunoștințelor și priceperilor însușite); e/ exerciții de compunere liberă narativă. În această succesiune, punctul *a* aparține orelor de lectură literară, iar celelalte orelor de compunere. Manualul procedează însă altfel: definește narațiunea la p. 37, propune o temă pentru acasă, direct, o compunere liberă narativă la aceeași pagină (sărind deci peste punctele *b*, *c* și *d*), propune tot ca temă pentru acasă o altă compunere narativă, după tablou, la p. 61 (fără să o pregătească teoretic, deși tipul respectiv este foarte dificil și cu toate că el este prevăzut în altă clasă), apoi, în paragraf izolat, o compunere liberă narativă, îmbinată cu descrieri, la p. 94 (iarăși tip anticipat) ș. a. m. d.

Situația descrierilor este asemănătoare: la p. 70 este definită descrierea și se propune, ca temă pentru acasă, o descriere liberă (fără a se cunoaște caracterele unui text descriptiv, particularitățile reproducerii unui text descriptiv și ale unei compuneri descriptive și fără să se fi exersat reproducerea unui text descriptiv); la p. 84, manualul propune o descriere după tablou (tip nepregătit [1]); la p. 99 se cere întocmirea unui portret (tot nepregătit) ș. a. m.d.

Dar chiar atunci cînd manualul rezervă un capitol independent pentru un tip anumit de compunere, el nu reușește — prin partea de pregătire teoretică — să individualizeze tipul respectiv, să ofere îndrumări caracteristice acestuia. Toate cele patru indicații pentru alcătuirea unui articol la gazeta de perete au caracter general-aplicabil, se potrivesc oricărui fel de compunere. Nu se spune *ce este* articolul pentru gazeta de perete, *ce cuprinde* el de obicei, *cum se organizează în plan* conținutul lui etc. Singura idee cu care se poate rămîne după lectura capitolului este una falsă: articolul este o compunere festivă, pentru că exemplul dat (care constituie singura indicație de felul în care trebuie întocmit un articol) are ca temă „1 Mai".

Explicația este confuză și în cazul unui tip de compunere mai simplu, ca scrisoarea. Primele trei reguli „de care trebuie să ținem seama în alcătuirea unei scrisori" sînt, iarăși, reguli general-valabile, care se pretind a fi respectate în orice compunere:

„În alcătuirea unei scrisori trebuie să ținem seama de următoarele reguli:

1. Ideile comunicate trebuie să se desprindă limpede din conținutul scrisorii.

2. Exprimarea trebuie să fie clară și îngrijită.

3. În ordonarea ideilor trebuie respectate aceleași reguli ca și în alcătuirea oricărei alte compuneri..." (p. 113).

În concluzie, manualul nu oferă condițiile unei depășiri evidente a nivelului caracteristic exercițiilor de compunere din clasele anterioare. Pe de altă parte în situația de fapt, în raport cu materialul oferit de manual, e puțin probabil ca profesorul să poată consuma exclusiv cu compuneri cele 20 de ore acordate pentru aceasta de programă.

În vederea îmbunătățirii acestui capitol — esențial pentru formarea deprinderilor

[1] Planul propus o dată cu tema nu epuizează pregătirea teoretică a tipului de compunere.

de exprimare ale elevilor — propun următoarele :

1. Să fie folosit sistemul de compuneri din Proiectul de programă (1961) [3].

2. Lecțiile de compunere să apară în manual nu ca diviziune a unui capitol de lectură literară, ci în postura de capitol independent, cules cu frontispiciu — ca orice început de text literar nou.

3. Structura unui capitol de compunere ar putea fi următoarea :

A. Titlul (numele tipului).
B. Pregătirea teoretică pentru compunere.
   a) Descrierea și definirea tipului de compunere.
   b) Reguli specifice elaborării unei compuneri de tipul respectiv.
   c) Planul general al unei compuneri de tipul respectiv.
C. Aplicație în clasă.
D. Aplicație acasă.

4. Manualul să prezinte în capitolele speciale despre compuneri numai activitățile sau tipurile *noi*, care au nevoie de explicații și de pregătire teoretică. Orice tip de compunere care se reia, deci care nu mai are nevoie de comunicarea unor definiții și reguli, trebuie să apară numai în legătură cu capitolele de lectură literară, ca teme pentru acasă (cu sau fără plan propus). Aceasta mai înseamnă că temele pentru acasă la lecțiile de lectură literară nu pot cuprinde un tip de compunere care n-a fost predat și exersat în orele speciale de compunere — afară numai dacă tema respectivă se mulțumește doar cu o însoțire empirică, cu un exercițiu scris care este de fapt o pregătire pentru compunere și nu o compunere propriu-zisă.

Cu aceasta am atins și problema *temelor pentru acasă*. Recapitulînd, structura capitolului pe care l-am luat ca punct de plecare al discuțiilor noastre ne-a oferit următoarele : o notiță biografică — *necesară* în momentul de pregătire pentru lectură ; textul — evident, *necesar* în toate cele trei ore atribuite capitolului ; explicarea cuvintelor noi, necunoscute — *necesară* și ea în diferite momente ale lecțiilor, dar nu în forma din manual ; niște „exerciții de vorbire", greu de plasat în desfășurarea lecțiilor, *inutile* prin natura și prin aria lor de aplicare — deși, ca paragraf într-un capitol de manual, ar fi necesare dacă ar conține efectiv „exerciții de vorbire" ; o explicație privitoare la o noțiune de teoria literară — *necesară* și, în sfîrșit, o temă pentru acasă (un exercițiu hibrid, în care se cere reproducerea unui fragment de dialog purtat între doi elevi pe o temă dată).

Prin urmare, pentru cele trei lecții consacrate capitolului, o singură temă pentru acasă. Ce concluzie se poate trage ? Eventual că, devreme ce manualul se ocupă de teme, propunîndu-le probabil numai atunci cînd le socotește necesare, în predarea acestui capital nu putem da decît *o temă*, indiferent de numărul lecțiilor prin care s-a predat el. Deci, o temă la ultima lecție — a treia — iar două lecții — precedente — fără temă. Este posibil ? Presupunem totuși că, în tot cursul lecturii și interpretării textului, profesorul nu simte nevoia să dea *nici o sarcină* pentru studiul individual, că și-a rezervat această obligație pentru ultima oră, după ce va fi predat și noțiunea de teorie literară (dialogul). Dar chiar așa fiind, nu cred că vreun profesor ar propune — după trei lecții de studiere a schiței *Vizită*... — o temă care nu se referă de loc la textul citit și studiat. Mai este utilă o asemenea temă pentru acasă ?

Și aici însă, *utilitatea diviziunii* respective în economia capitolelor trebuie judecată în perspectiva întregului manual, după criteriile amintite la exercițiile de vorbire sau la îndrumări. Ori, situația temelor pentru acasă — privite în succesiunea problemelor care le pun — este identică cu situația celorlalte diviziuni : ele au fost gîndite izolat una de alta, propuse numai

[3] Sistem transcris mai înainte.

în funcție de capitolul respectiv, fără relații între ele, fără o creștere treptată dar evidentă a dificultăților — corespunzător cu creșterea cunoștințelor și priceperilor elevilor privitoare la înțelegerea și interpretarea unui text literar.

Cîteva concluzii cu caracter general se impun. Prima este aceea că manualul de lectură literară nu poate reproduce, prin structura lui, nici sistemul lecțiilor de lectură literară, nici verigile tipurilor de lecție specifice obiectului respectiv, după cum nici nu se poate mărgini la o simplă înserare de texte literare, și, eventual, de definiții. El trebuie să ofere un ajutor mai substanțial atît elevilor — în studiul lor individual, cît și profesorului — în pregătirea și în desfășurarea lecțiilor, fără să se transforme, prin aceasta, într-un îndrumător metodic.

De aceea, cred necesară, mai întîi, separarea netă a capitolelor care se încadrează în orele atribuite de programă lecturii literare, de capitolele consacrate predării și efectuării compunerilor. Repet apoi propunerile făcute în concluziile despre situația compunerilor în manual (respectarea sistemului, structura capitolelor etc.).

Propun, în temeiul celor observate mai sus, următoarea schemă generală pentru structura capitolelor de lectură literară:

1. *Notița biografică.*
2. Textul.
3. Îndrumări (indiferent dacă analiza din manual urmărește comunicarea unei noțiuni de teorie literară sau nu).
4. Exerciții de vorbire și de analiză literară.

Important însă în capitolele de lectură literară este nu respectarea unei structuri-tip (fapt rigid și uneori imposibil), ci concepția despre realizarea fiecărei diviziuni a capitolului. Condiția fundamentală este respectarea *caracterului sistematic* al paragrafelor care alcătuiesc structura capitolelor din întreg manualul. Lăsăm la o parte notițele biografice și textele, a căror constituire în sistem ar comporta o discuție cu referire la manualele de citire și de lectură literară ale întregii școli de 8 ani. Cred că îndrumările sau, respectiv, exercițiile trebuie concepute și elaborate adecvînd problemele lor nu numai la conținutul și la forma textului supraordonat, ci și la o *linie clară de perspectivă*, care să determine pe de o parte permanente relații între vechi și nou, adică utilizarea continuă a întregului bagaj de cunoștințe și de priceperi însușit, iar pe de altă parte o creștere treptată și neîntreruptă a obiectivelor lor.

Îmbunătățirea structurii manualelor de lectură literară, depășirea concepției tradiționale în această direcție, va spori mult eficacitatea studiului literaturii în clasele mijlocii.

★

Problema organizării capitolelor din acea parte a manualului care se referă la limbă este cel puțin tot atît de importantă ca cea discutată mai sus. Este importantă mai ales pentru că structura generală pe capitole și subcapitole marchează aici, în fond, o diviziune a materiei pe lecții. Fiind vorba — în imensa lor majoritate — de lecții de comunicare, capitolele sau subcapitolele au structura corespunzătoare etapelor tradiționale specifice comunicării cunoștințelor de limbă maternă: cîteva *exemple*, o sumară *analiză* (relevarea faptului de limbă vizat și sublinierea notelor lui caracteristice), apoi o *definiție* (sau mai multe), o *regulă* (sau mai multe) și un *exercițiu* de fixare și de consolidare (sau mai multe). Manualul confirmă astfel faptul că este posibilă organizarea cunoștințelor de limbă pe lecții, chiar dacă el realizează doar parțial acest lucru. Ne interesează, în primul rînd, care este relația dintre această structură *uniformă* a capitolelor și situația de fapt a cunoștințelor de limbă maternă în clasa a V-a.

După cum se știe, procesul predării cunoștințelor de limbă maternă în școala

noastră cunoaște o evoluție progresivă și se desfășoară concentric. Într-o clasă anumită — să zicem chiar în clasa a V-a —, manualul va cuprinde trei categorii de cunoștințe: a) unele care au fost comunicate într-o clasă anterioară și care urmează a fi reluate în clasa a V-a exact în același volum și la același nivel (de ex. genul substantivelor, substantive comune și proprii etc.); b) unele care, predate într-o clasă anterioară, sînt completate acum cu note noi (de ex. definiția substantivului, care — predată în clasa a III-a — dobîndește note noi în clasa a IV-a și apoi în clasa a V-a etc.; c) în sfîrșit, altele, în întregime noi (de ex. cazurile substantivului, pronumele posesiv, modurile verbului etc.). În practica didactică se relevă — la profesorii începători cu deosebire — o uniformizare a caracterului cunoștințelor de limbă: indiferent de clasa în care se află copiii, se face abstracție totală de ceea ce elevii și-au însușit anterior, se consideră întregul volum de cunoștințe ca „lecții de predat" și se repetă stereotip procesul comunicării, desfășurat o dată sau chiar de mai multe ori înainte. În asemenea situații, etapele mari de timp din noul an școlar pe care se întinde reluarea cunoștințelor însușite în anii anteriori provoacă monotonie, plictiseală, dezinteres. Elevii află — săptămîni de-a rîndul — extrem de puține lucruri noi și efectuează activități exersate abuziv (aceleași analize ale acelorași fapte de limbă învățate și reînvățate), care nu le mai trezesc interesul. Lipsa de interes pentru problemele limbii constituie izvorul principal al greșelilor din exprimarea elevilor și explică persistența acestor greșeli pînă la o vîrstă neîngăduit de avansată.

Vina unor astfel de carențe metodice o are, printre altele, și manualul. Am semnalat mai sus felul în care se rezolvă la catedră discordanța dintre manual și o indicație metodică oarecare. Cînd însă manualul mai oferă și capitole cu o structură amintind desfășurarea unei lecții, greu mai poate fi determinat un profesor să transforme în lecție de repetare sau de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare (tipuri cerute de situația cunoștinței respective în sistemul concentric) un capitol care-i indică în mod evident și autoritar o lecție de comunicare.

Prin urmare, cred necesară o distingere fără echivoc, în manual, a cunoștințelor noi — care urmează a alcătui *materialul lecțiilor de comunicare*, de cunoștințele deja comunicate — care urmează a constitui *material pentru lecții de repetare sau de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare*. Cunoștințele vechi care se reiau în volum identic ar trebui să aibă în vedere numai reîmprospătarea cunoștințelor. De exemplu, pentru genul substantivelor, ar fi fost suficiente cîteva rînduri:

Genul substantivelor

Substantivele au trei genuri:
— *masculin* (*un* om — *doi* oameni);
— *feminin* (*o* pasăre — *două* păsări;
— *neutru* (*un* rîu — *două* rîuri).

Substantivele — nume de ființe de sex bărbătesc sînt de genul masculin (un băiat — doi băieți); cele de sex femeiesc sînt de genul feminin (o elevă — două eleve). Substantivele neutre sînt în general nume de lucruri (un scaun — două scaune etc.).

Distincte ar trebui să apară în manual și notele noi care îmbogățesc în clasa respectivă conținutul unei noțiuni predate anterior. Pentru aceasta, noțiunea, la nivelul vechi de cunoaștere, ar trebui actualizată printr-un exercițiu, ale cărui concluzii ar fi notele însușite de elevi în clasa precedentă. După aceste concluzii ar începe procesul de comunicare a notei sau a notelor noi. Iată, de exemplu, trecerea de la vechi la nou în cadrul lecției despre număr ca *formă* a substantivelor.

Numărul substantivelor

Exerciții.

1. Grupați separat substantivele la numărul plural și la numărul singular, din textul de mai jos:

. . . . . .

2. Explicați de ce unele sînt la *numărul singular* iar altele la *numărul plural*.

Concluzie.

Substantivele au două numere:

— *singular:* (un singur) om, elev, scaun etc.

— *plural:* (mai mulți) oameni, elevi, scaune etc.

(Un text scurt în care apar două-trei substantive la singular, apoi la plural).

Substantivele... arată cîte un singur obiect; substantivele... arată fiecare mai multe obiecte. Primele sînt la numărul *singular*, celelalte la numărul *plural*.

Comparînd același substantiv la numărul singular și la numărul plural *(elev-elevi, carte-cărți)* observăm că substantivele indică numărul prin *forma* lor diferită: *carte* arată un singur lucru, *cărți* arată mai multe lucruri; deci *carte* este forma de singular, iar *cărți* forma de plural a aceluiași substantiv.

Forma pe care o ia... (definiția)

ș. a. m. d.

Structura din manual a capitolelor ar rămîne rezervată deci *exclusiv pentru cunoștințele integral noi* din clasa respectivă. Dar pentru că există unele lucruri neclare în chiar această structură, vom discuta pe rînd fiecare compartiment al ei. Lipsurile pe care le voi semnala sînt — în cea mai mare măsură — rezultatul influenței unui mod tradițional de a concepe un manual de limbă.

Procedînd invariabil *inductiv* în prezentarea materialului, manualul plasează în fruntea capitolelor sau subcapitolelor cîteva *exemple* — constînd fie din excerpte, fie din texte alcătuite ad-hoc (la declinarea substantivelor, de pildă). Acestea din urmă sînt prea banale și prea conforme exemplelor-tip date de elevi (printre altele, cu faptul de limbă vizat, așezat în fruntea propoziției, deși topica devine astfel supărătoare — p. 142, 143, 148, 150, 151 etc.).

ANALIZA exemplelor este de obicei atît de concentrată, încît elevii consultă manualul cu dificultate. Dacă structura exemple — analiză — definiție etc. s-ar fi aplicat numai la capitolele care conțin cunoștințe noi, atunci spațiul cîștigat ar fi îngăduit o analiză mai explicită.

De regulă, analiza are rostul să releve nota sau notele definitorii ale noțiunii care se predă. Aceste note sînt apoi generalizate în definiție. Cînd se comunică însă categoriile morfologice ale substantivului, adjectivului etc., se întîmplă constant următorul lucru: — în analiză este relevată o

singură notă definitorie — și anume, *diferența specifică gramaticală* („numărul singular arată...", „persoana I arată...", „timpul prezent arată..." etc.), iar în definiție apare încă o notă definitorie — *genul proxim gramatical*: numărul, persoana, timpul etc. sînt forme care arată... (p. 133, 134, 135, 141, 142, 143, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190). Iată de ce toate definițiile de acest fel nu sînt fundate; nota de gen proxim nefiind relevată și explicată în analiză, introducerea ei în definiție devine formală — și tot formală ajunge să fie învățarea definiției de către elevi[1]. La intrarea în clasa a V-a elevii au cîteva cunoștințe despre categoriile morfologice (genul, numărul, persoana, timpurile de bază). Pe acestea ei le cunosc însă numai în una din notele lor definitorii, cea mai ușor accesibilă — *nota de sens gramatical*, de diferență specifică. Ori manualul ocolește în analiză tocmai ceea ce ar fi trebuit să fie elementul nou — înțelegerea categoriilor cunoscute, ca *forme* ale cuvintelor. Așa, analiza nu depășește nivelul deja atins și, prin aceasta, nu mai este justificată.

Caracterul acesta concentrat și expeditiv al analizei mai duce la un risc: analiza este înlocuită practic cu afirmații nemotivate, declarative, cînd elevii trebuie să creadă manualul „pe cuvînt", pentru că demonstrarea propriu-zisă a adevărului lipsește. De exemplu, se spune (p. 159): „Substantivele... sînt în cazul nominativ. Tot în nominativ sînt și adjectivele..." De ce? De unde se deduce acest lucru? Nu era mai concludent, într-o astfel de situație, să se plece de la un exemplu clar, elocvent, ca „unei *case înalte*"? Modificările paralele *(casă-case, înaltă-înalte)* ar fi dovedit convingător acordul adjectivului cu substantivul *în caz*.

Majoritatea *definițiilor* apar în chenar. Pentru că multe altele sînt încorporate în textul curent, s-ar putea crede că acestea din urmă ori nu mai sînt definiții, ori sînt definiții, dar mai puțin importante (sunetul — p. 122; litera — p. 123; alfabetul — p. 123; numărul singular și numărul plural — p. 134[2]; nominativul, genitivul și dativul — p. 135; acuzativul și vocativul — p. 136; adjectivul posesiv — p. 171 etc.).

Nu poate fi apoi eludată definiția genului, a atributului adjectival și substantival, a numărului și persoanei verbului ca *forme* etc. Un tratament unitar, din toate punctele de vedere, este necesar.

Cu definițiile, manualul epuizează în general aspectul *descriptiv* al studiului limbii romîne. Urmează celălalt aspect, *normativ*, reprezentat în manual prin așa-numitele „observații" sau „observații de ortografie", dar și prin cîteva „reguli" numite și comunicate ca atare sau nu. Acestor trei situații din manual le corespunde însă o singură realitate lingvistică — *regula* (gramaticală, ortoepică, ortografică sau de punctuație). Manualul a plătit tribut rutinei și în sectorul pe care-l discutăm acum. Acolo unde, prin tradiție școlară, regulile s-au numit întotdeauna astfel și s-au predat în ore speciale, ca orice cunoștințe noi, manualul le-a tratat corespunzător (regulile despărțirii în silabe, regula acordului adjectivului și regulile acordului predicatului). Și iată-ne din nou în situația de a întîlni regulile de importanță minoră ale despărțirii în silabe[3] întinse pe aproape trei pagini și complicate de nenumărate excepții cînd alte reguli, fundamentale pentru dezvoltarea exprimării corecte (întrebuințarea liniuței, scrierea pluralului substantivelor etc. etc.), se află comprimate și risipite totodată în diverse „observații", fără pregătire, fără comentariu demonstrativ și, mai ales, fără motivare.

[1] Modalitatea de corectare am sugerat-o mai sus, în exemplul de structură a subcapitolului despre numărul substantivelor.

[2] Deși *genurile* sînt definite în chenar (p. 131—132).

[3] Se știe că în unele limbi, ca engleza, nu există reguli de acest fel.

Modul acesta de a rezolva chestiunea regulilor (ortografice etc.) are mai multe neajunsuri. Mai întîi, fie că sînt scrise cu literă mai mică sau mai mare, „observațiile" rămîn totuși „observații", adică element oricum periferic, de importanță secundară. Din punct de vedere lingvistic și, psiho-pedagogic, definițiile și regulile se află totuși pe același plan de importanță: *definițiile* generalizează notele caracteristice ale faptelor de limbă analizate, arătînd *ce sînt* fenomenele limbii, iar *regulile* generalizează moduri de a opera (gramatical, ortoepic etc.) cu elementele de limbă.

În al doilea rînd, gruparea masivă a regulilor de limbă în micul compartiment al „observațiilor", pe lîngă faptul că minimalizează importanța regulilor, provoacă mari confuzii. Fără să știe *ce este o regulă*, elevii vor accepta ca reguli numai pe cele numite astfel de manual (la despărțirea în silabe etc.), deosebind regulile de „observații". Confuzia este mărită încă de compoziția neomogenă a „observațiilor". Acestea conțin — în afară de *regulile* la care s-a făcut trimiterea mai sus — următoarele: o *definiție* (p. 134); *excepții de la regulă* (p. 125, 126, 132, 141, 142, 143, 168); *observații propriu-zise*: diferențierea articolului *un* de numeralul cu aceeași formă (p. 176), explicarea modului în care va fi întrebuințat un termen în manual (p. 180), diferențierea auxiliarului de la perfectul compus de auxiliarul de la optativul prezent (p. 198), o explicație complimentară privitoare la conjugarea verbelor *a vrea* și *a voi* (p. 199), diferențierea subiectului de complementul direct care răspunde la întrebarea *ce?* (p. 228—229).

În al treilea rînd, deoarece cele mai multe reguli sînt comunicate fără pregătire, fără relații cu definițiile — din a căror determinare științifică ar trebui să decurgă — elevii, la rîndul lor, gîndesc și învață regulile în mod formal, fără legătură cu aspectul descriptiv studiat mai înainte.

Tratamentul aplicat regulilor în manualul actual depășește deci prea puțin linia tradițională a subestimării caracterului normativ al studiului limbii materne în școală. Că lucrurile stau, conceptual, așa, o dovedește și ponderea diferitelor forme de *exerciții* în manual. Procentual, situația acestora se prezintă astfel:

Recunoașteri simple	Recunoașteri și caracterizări	Grupări	Motivări	Modificări	Completări	Exemplificări	Compuneri gramaticale
18,5%	33,5%	11%	1%	11,5%	0,5%	22,5%	1,5%

Prin urmare, exercițiile care presupun operare *cu definițiile* (exercițiile de recunoaștere în general) acoperă 64% din totalul exercițiilor, iar cele care cer mai ales operare *cu regulile* gramaticale, adică folosirea practică a cunoștințelor teoretice (exercițiile cu caracter creator în general) — numai 26% [1].

Pentru a dovedi lipsa unui punct de vedere clar este nevoie însă de o ilustrare mai bogată. Iată, concret *unde* este rezolvat expectul normativ al studiului limbii romîne, în manualul de clasa a V-a:

1. Reguli care se bucură de un subcapitol special, care sînt reliefate prin chenar și sînt numite adecvat (p. 125, 126, 156, 159, 223).

2. Reguli cuprinse în textul curent (p. 140, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 151—152, 159, 177) — și care nu sînt numite reguli.

[1] Procentul acesta se reduce foarte mult dacă luăm în considerare faptul că cele mai multe exemplificări cer operare cu *definițiile gramaticale*, nu cu *regulile gramaticale, ortografice, etc.*

3. Reguli incluse în „observații" — sau „observații de ortografie" (p. 130, 136—137, 142, 147, 149, 149—150, 159, 166, 172, 176, 177—178, 178, 196, 203, 204, 208, 209, 213, 217, 223, 225, 229)— și care nu sînt numite reguli.

Cum este rezolvat aspectul normativ rezultă din următorul exemplu.

La sfîrșitul capitolului despre declinarea substantivelor comune cu articolul hotărît (p. 147), după o remarcă privitoare la posibilitatea existenței articolului posesiv la genitiv, urmează brusc aceste „observații de ortografie" — recte, reguli ortografice:

„1. Substantivele masculine terminate la pluralul nearticulat în —*i* (...) se scriu cu doi *i* cînd primesc și articolul hotărît...

2. Substantivele masculine terminate la plural nearticulat în doi *i* (...) se scriu cu trei *i* cînd primesc și articolul hotărît...".

Iată ce cred că este necorespunzător într-o astfel de enunțare a regulii de mai sus: a) regula apare — în raport cu cunoștințele anterioare — superpusă, lipită, iar nu dedusă din determinarea științifică a fenomenului gramatical la care se referă (numărul substantivelor); b) faptul acesta reduce regula la o enunțare formală, în afara relațiilor normale dintre cunoștințe și, deci, nemotivată; c) regula ortografică este izolată de regula ortoepică corespunzătoare; de fapt, așa cum se întîmplă de obicei în limba noastră, cu ortografie fonologică (sau fonematică), regula ortografică enunțată este, în același timp, și o regulă ortoepică.

În mod firesc, regula de mai sus trebuie să apară în două subcapitole deosebite, întîi — la numărul substantivelor: al doilea — la declinarea substantivelor cu articol hotărît. De exemplu:

Prima situație:

Regula pluralului substantivelor masculine

Exercițiu.

„Treceți la plural substantivele..."

Substantivele modificate (...) au toate aceeași terminație, —*i*, care este terminația la plural a substantivelor masculine.

Exercițiu.

„Treceți la plural substantivele... Pronunțați-le".

Substantivele modificate (...) se rostesc și se scriu cu doi *i* (—*ii*), ultimul *i* fiind terminația substantivelor masculine la plural, iar penultimul *i* — vocala în care se termină rădăcina [1] cuvintelor (*copi*—, *fi*—, *geamgi*—...)

Regulă

Substantivele masculine fac pluralul în —*i* (exemple ...).

Substantivele masculine care au rădăcina în —*i*, adaugă la aceasta terminația pluralului (exemple ...).

[1] Deși în articolul de față nu fac propriu-zis observații asupra conținutului manualelor, trebuie totuși să semnalez măcar acest caz curios: se definește terminația cuvintelor (p. 134) fără să se spună nimic despre rădăcină, cînd aceste noțiuni se definesc prin referire reciprocă la cealaltă.

A doua situație:

Regula pluralului articulat al substantivelor masculine

Exercițiu.

„Articulați cu articol hotărît următoarele substantive la plural: .... Pronunțați-le".

Substantivele articulate... se pronunță și se scriu cu doi *i* (*—ii*), deoarece au primit la forma de plural, terminată în *—i*, al doilea *i*, care este articolul hotărît masculin pentru nominativ-acuzativ plural.

Exercițiu.

„Articulați cu articol hotărît următoarele substantive la plural:... Pronunțați-le clar."

Substantivele articulate ... se pronunță și se scriu cu trei *i* (*—iii*). Ele sînt substantive cu rădăcina în *—i (copi...)* care se pronunță și se scriu la plural nearticulat cu doi *i* (*—ii:* ...). Articolul hotărît pentru plural se adaugă, ca al treilea *i*, la aceștia doi.

Regulă

Substantivele masculine fac pluralul articulat în doi *i* (*—ii:*...) sau în trei *i* (*—iii*) cînd au rădăcina terminată în *—i* (...).

Modul acesta de tratare a regulilor ar deveni posibil atunci cînd structura generală a manualului s-ar schimba în sensul sugestiilor de mai înainte. Numai așa regulile de limbă s-ar comunica nu fugar, de obicei în fixare, ca apendice al unei cunoștințe teoretice (cum te invită de altfel manualul însuși *să o faci*), ci — după importanța lor — chiar în lecțiii speciale.

Prin urmare, prezentarea unei reguli în manual ar trebui să fie — ca spațiu grafic și structură — asemănătoare cu prezentarea altor cunoștințe de limbă. Pentru aceasta, în elaborarea manualului ar trebui să se pornească și de la *o listă de reguli*, similară sumarului celorlalte probleme de limbă, indicat de programa școlară.

★

În încheierea acestui articol repet convingerea mea că este posibilă astăzi editarea unor *manuale* a căror structură — element didactic fundamental — să reprezinte un progres real și curajos față de ceea ce ne-am obișnuit, prin forța tradiției, să acceptăm cu bunăvoință.

G. BELDESCU

CÎTEVA LUCRĂRI DE ISTORIA PEDAGOGIEI

Publicarea de studii însoțite de un bogat aparat interpretativ și critic (studiu introductiv, texte alese, note și comentarii, bibliografie, indice tematic și de autori) din domeniul istoriei pedagogiei universale, precum și publicarea unor temeinice studii privind dezvoltarea învățămîntului în patria noastră, constituie o activitate din ce în ce mai susținută pe care o desfășoară Editura de stat didactică și pedagogică și Institutul de științe pedagogice.

Astfel, continuînd tipărirea edițiilor critice din clasicii pedagogiei (studii, texte pedagogice alese, aparat critic) și a lucrărilor privind istoria învățămîntului în patria noastră, Editura de stat didactică și pedagogică a publicat în ultimul timp, în colecția „Clasicii pedagogiei" lucrări despre marii pedagogi: *J. Locke*, *N. A. Dobroliubov*, *R. Tagore*, iar în colecția „Din istoria învățămîntului în patria noastră" a apărut studiul *Contribuția Școlii ardelene la culturalizarea maselor*. De asemenea, între publicațiile Institutului de științe pedagogice menționăm lucrarea *Academia domnească din Iași* de prof. Șt. Bîrsănescu.

Lucrările se adresează îndeosebi cadrelor didactice, cercetătorilor în domeniul pedagogiei, studenților, precum și unor cercuri mai largi.

N. A. Dobroliubov — TEXTE PEDAGOGICE ALESE — ediție critică cuprinzînd studiu introductiv, texte pedagogice alese, note, comentarii — prezintă cititorilor activitatea și opera pedagogică a marelui democrat revoluționar rus care, alături de V. G. Belinski, A. I. Herțen și N. G. Cernîșevski, a ocupat locul de frunte în critica literară și în publicistica rusă din secolul al XIX-lea. Prof. V. Harea a reușit să prezinte într-un cuprinzător și documentat studiu contribuția pedagogică a marelui democrat revoluționar rus.

Textele pedagogice alese, adnotate și comentate, sînt grupate în cadrul următoarelor probleme: *Probleme de pedagogie școlară* (ex.: Despre rolul autorității în educație, Legile fundamentale ale educației, Despre formarea deprinderilor la copii, Elevii care înțeleg încet etc.), *Probleme de psihologie* (ex.: Dezvoltarea organică a omului în legătură cu activitatea sa intelectuală și morală, Bazele psihologiei experimentale), *Probleme de pedagogie socială* — (ex. R. Owen și încercările sale de reformă socială, Despre educația pentru popor etc.), *Istoria pedagogiei* (ex. F. I. Iankovici de Mirievo etc.). *Manuale școlare* (ex.: Manual de Istoria Rusiei de Soloviov, Istoria universală de E. Sokolova etc.), *Literatura pentru copii* (ex. Patruzeci de povestiri pentru copii, Privire asupra revistelor pentru copii etc.).

J. Locke — TEXTE PEDAGOGICE ALESE — culegere de texte însoțită de studiu introductiv, note și comentarii, bibliografie, reprezintă de asemenea o valoroasă contribuție în opera de cunoaștere și prelucrare a moștenirii pedagogice.

Studiul introductiv (prezentare de I. Antohi și M. Cimpoieș) înfățișează în mod documentat și succint activitatea și opera pedagogică a marelui gînditor englez, des-

făşurate în condiţiile social-istorice ale Angliei din secolul al XVII-lea.

Studiul pune în lumină influenţele care s-au exercitat asupra operei pedagogice a lui J. Locke, ca aceea a concepţiilor umaniste şi materialiste ale timpului (Rabelais, Montaigne, Morus, Bacon etc.), a ştiinţelor pozitive, a intereselor practice specifice burgheziei în ascensiune.

Sînt analizate în mod amănunţit ideile pedagogice ale lui J. Locke, ele fiind centrate în jurul unor probleme fundamentale ca: posibilitatea educaţiei, scopul educaţiei, laturile educaţiei şi metodele de educaţie. Lucrarea *„Citeva cugetări despre educaţie"* a făcut ca Locke să devină unul din întemeietorii pedagogiei burgheze, constituind un puternic factor al orientării noi în pedagogie împotriva educaţiei feudale.

Studiul accentuează atît marea valoare a lucrării, elementele progresiste ale concepţiei lui Locke ca: situarea pe poziţii materialiste, deşi în mod inconsecvent, promovarea unei educaţii realiste, strîns legate de viaţă, încrederea în atotputernicia educaţiei, critica şcolii feudale, recomandarea învăţămîntului practic, folosirea metodei intuitive, cît şi limitele concepţiei lui J. Locke, vădind compromisul de clasă, interesele de clasă caracteristice burgheziei în ascensiune, manifestate prin: lipsa de înţelegere faţă de popor, concepţia despre educaţia gentlemenului, preţuirea exagerată a educaţiei în familie şi nesocotirea rolului şcolii.

Opera pedagogică a lui J. Locke a avut o mare înrîurire. Studiul arată influenţa ideilor acestuia asupra lui Leibniz, Helvetius, Rousseau etc., asupra învăţămîntului din Franţa, S.U.A. şi din multe ţări din Europa.

De asemenea, traducerea textelor din *Citeva cugetări despre educaţie*, făcută după originalul în limba engleză de către autorii amintiţi, precum şi bogatele note şi comentarii, fac ca lucrarea despre J. Locke să constituie o preţioasă ediţie critică referitoare la opera pedagogică a acestui ilustru gînditor englez.

R. Tagore — ARTICOLE DESPRE EDUCAŢIE ŞI ÎNVĂŢĂMÎNT (introducere şi traducere de I. Antohi şi Anatolie Selivanov) reprezintă o culegere din lucrările privind educaţia şi învăţămîntul ale marelui gînditor indian.

Ediţie critică, însoţită de introducere şi adnotări, culegerea a fost publicată cu prilejul sărbătoririi pe plan internaţional a o sută de ani de la naşterea lui R. Tagore.

Introducerea expune în mod succint şi documentat activitatea social-educativă şi concepţia pedagogică a marei personalităţi care a îmbinat activitatea culturală cu lupta neînfricată pentru independenţa patriei sale.

De la înfiinţarea în 1901 a şcolii din Santiniketan — în concepţia lui Tagore şcoală model, la organizarea în 1921 la Santiniketan a unei universităţi care a devenit forul oficial de învăţămînt superior o dată cu obţinerea independenţei Indiei, de la înfiinţarea în 1921 la Şurali a unui centru de învăţămînt şi de asistenţă pentru ţărani — înfăptuire de seamă în opera sa de culturalizare — la locul de frunte deţinut în mişcarea de eliberare naţională şi la călătoria făcută în 1930 în Uniunea Sovietică — sînt tot atîtea adevărate mărturii ale luptei lui Tagore pentru o Indie independentă şi democrată, în care să fie promovate specificul şi tradiţiile culturii naţionale.

Culegerea dă în ordine cronologică scrierile de bază din domeniul educaţiei şi învăţămîntului ale marelui gînditor indian. Astfel, în studii ca: *Ce împiedică învăţămîntul* (1892), *Reforma învăţămîntului* (1906), *Institutul Naţional* (1906), *Probleme de învăţămînt* (1906), *Metoda de învăţămînt* (1911), *Scopurile învăţămîntului* (1912), *Învăţămîntul pentru femei* (1915), *Învăţămîntul şi cultura* (1935), Tagore cri-

tică învățămîntul organizat de regimul colonial în India, învățămîntul rupt de viață și de popor, bazat pe toceală și pe disciplina fricii, pe morala burgheză a spiritului de concurență, lăcomiei și falsității, cerînd o școală strîns legată de viață, de societate, de tradițiile și interesele poporului, o școală a educației multilaterale și a spiritului de inițiativă, o școală a educației conform naturii copilului, bazată pe cerințele pedagogiei moderne.

În studiul *Scrisori despre Rusia*, de o însemnătate deosebită, scris în timpul călătoriei în U.R.S.S., în 1930, Tagore expune, cu o adîncă înțelegere a „noului" în dezvoltarea societății omenești, marile transformări sociale înfăptuite de regimul sovietic, precum și realizările în domeniul învățămîntului.

Studiul *Criza civilizației* constituie o puternică condamnare a războiului și o caldă manifestare a încrederii în posibilitatea perfecționării necontenite a omului.

Lucrarea *R. Tagore — Articole despre educație și învățămînt* reprezintă un omagiu adus memoriei marelui literat și gînditor.

În colecția „Din istoria învățămîntului în patria noastră" o însemnată și interesantă lucrare o constituie *Contribuția Școlii ardelene la culturalizarea maselor* de Romul Munteanu. Acest aspect puțin cercetat al activității reprezentanților Școlii ardelene este analizat în adîncime și pe variate planuri, punîndu-se în lumină și specificul manifestărilor iluminismului în Ardeal.

Într-un cuprinzător capitol privind „Premisele social-economice și ideologice ale Școlii ardelene", autorul studiază din punct de vedere social și politic ampla și complexa mișcare culturală din Transilvania secolului al XVIII-lea, subliniind că ea este „*sinteza* năzuințelor tuturor forțelor progresiste din Transilvania", că exprimă „năzuințele cele mai generale ale tuturor românilor nedreptățiți, fără să-și piardă însă caracterul burghez, atît în sens pozitiv, cît și negativ".

Studiul analizează și politica reformistă și oportunistă a „monarhilor luminați" de la Viena, care, urmărind apărarea monarhiei de asaltul revoluționar, înțelegeau să sprijine revendicările poporului român din Transilvania numai în măsura în care acestea le puteau favoriza interesele și politica de duplicitate.

Lucrarea analizează pe larg și în mod temeinic, în strînsă armătură a documentației științifice, însemnata activitate de culturalizare a maselor, de ridicare a poporului prin cultură, desfășurată de cărturarii Școlii ardelene, al căror aport în dezvoltarea culturii românești este meritoriu.

Astfel, în capitole ca *Pagini din istoria dezvoltării învățămîntului românesc în Transilvania, Ideile Școlii ardelene despre educație, Contribuția Școlii ardelene la dezvoltarea literaturii didactice și la tipărirea cărților de popularizare a științei, Rolul cultural-educativ al presei și literaturii transilvănene din epoca luminilor* este expusă activitatea prodigioasă de înființare de școli, de tipărire de abecedare, dicționare, manuale, lucrări de popularizare, de promovare a presei românești, desfășurată de S. Micu, Gh. Șincai, Petru Maior și de profesori și oameni de carte, ca Radu Tempea, I. Pinariu-Molnar, C. Diaconovici-Loga, D. Țichindeal, V. V. Aron, D. Eustatievici etc.

Un cuprinzător capitol tratează despre *Influența Școlii ardelene asupra vieții cultural-educative din Muntenia și Moldova*, analizîndu-se înrîurirea acestei însemnate mișcări culturale asupra unor scriitori ca Gh. Lazăr, Ion Eliade Rădulescu, Ion Ghica, Eftimie Murgu, Simion Bărnuțiu, I. C. Codru-Drăgășanu etc.

De asemenea, printre lucrările privind istoria învățămîntului românesc trebuie menționat studiul *Academia domnească din Iași (1714—1821)*, al prof. St. Bîrsănescu, lucrare din cadrul activității Institutului de științe pedagogice, de cercetare a trecutului învățămîntului în patria noastră.

Lucrarea *Academia domnească din Iași (1714—1821)* tratează pe larg despre înființarea, organizarea și funcționarea acestei școli care reprezintă o însemnată realizare privitoare la începuturile învățământului superior în țara noastră. Un cuprinzător capitol analizează condițiile social-economice din Moldova în perioada 1714—1821, etapele de dezvoltare ale școlii (1714—1764, 1765—1813, 1814—1821) fiind studiate în strînsă legătură cu acestea. Autorul face întinse incursiuni în istoriografia romînă și în cea de peste hotare și folosește izvoare documentare directe în limba romînă, slavonă, greacă, italiană, franceză, germană, pe lîngă lucrările de specialitate.

In lucrare se tratează pe larg despre planul de studii al Academiei domnești din Iași, despre programa școlară, despre ideile pedagogice, despre materialul didactic, despre biblioteca Academiei, despre profesorii și elevii școlii.

Un documentat capitol de studiu comparat analizează locul școlii în raport cu școlile similare din acel timp din Moldova, din Țara Romînească, precum și cu cele de învățămînt superior din Europa și din Asia Mică.

Un capitol final expune rolul instructiv-educativ al Academiei.

Lucrarea este însoțită de numeroase planșe referitoare la materialul didactic folosit în școală.

Activitatea de preluare critică a moștenirii pedagogice, de cunoaștere temeinică a dezvoltării învățămîntului în patria noastră, credem că este necesar să fie intensificată — lucrările din acest domeniu fiind de un real folos cadrelor didactice, cercetătorilor din domeniul pedagogiei, studenților, cît și unui public mai larg.

ION ORGHIDAN

EDUCAREA ATITUDINII DISCIPLINATE LA PREADOLESCENȚI *

Cunoscuții psihologi sovietici V. A. Krutețchi și N. S. Lukin analizează, în lucrarea „Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți", sarcinile școlii sovietice privind educarea preadolescenților, în scopul formării lor ca oameni care să gîndească și să acționeze în spirit comunist.

Cartea se adresează tuturor celor care se ocupă de instruirea și educarea preadolescenților. Datorită modificărilor ce se petrec în dezvoltarea fizică și în activitatea școlară, datorită evoluției proceselor psihice, preadolescenții reclamă o influențare educativă deosebită.

Primele cinci capitole ale lucrării cuprind teorii referitoare la noțiunea de disciplină și la formarea atitudinii disciplinate la preadolescenți în și prin colectiv (în procesul muncii, al activității școlare și în procesul jocului). Ultimele trei capitole expun metode și procedee de influențare educativă a preadolescentului ce trebuie folosite în școală și în familie, potrivit particularităților de vîrstă.

Autorii precizează termenii folosiți în lucrare și aceasta face posibilă înțelegerea deplină a noțiunii de „stare de disciplină" și de „atitudine disciplinată". Prima este considerată o stare temporară, determinată de apariția unor stimulenți ca: interesul personal pentru o activitate, sentimentul unei necesități imperioase de a fi disciplinat, o stare de spirit care în mod practic exclude încălcarea disciplinei ș.a. ce fac posibilă îndeplinirea unei sarcini în cele mai bune condițiuni. Această „stare de disciplină" nu trece de limitele unor situații, nu a devenit un element al personalității și o trăsătură de caracter.

Durata ei este instabilă și nu poate asigura organizarea și disciplina în muncă.

„Atitudinea disciplinată" este definită de autori ca „o trăsătură complexă a caracterului, este abilitatea și obișnuința de a-ți conduce comportarea și a o subordona regulilor și cerințelor colectivului, societății; este priceperea de a acționa în concordanță cu datoria" (pag. 7). Disciplina conștientă implică înțelegerea necesității normelor și regulilor de disciplină, convingerea profundă, interioară, a acestei necesități, îmbinată cu deprinderi și obișnuințe de comportare disciplinată, care fac posibilă îndeplinirea în modul cel mai conștiincios a acestor reguli și dau satisfacția îndeplinirii lor.

În școala sovietică cerința unei discipline conștiente decurge din specificul și necesitățile societății care construiește comunismul.

Mijlocul principal de educare a disciplinei conștiente în școală este organizarea unei activități colective folositoare pentru societate și pentru copii. Educarea disciplinei la preadolescent e o muncă de mare răspundere și de felul cum îl educăm la această vîrstă, va depinde dezvoltarea ulterioară a personalității și caracterului său; acum se statornicește și această trăsătură — disciplina conștientă.

Influența pedagogică directă se poate transforma, treptat, în influență pedagogică indirectă, prin colectiv. Cunoscînd

* *V. A. Krutețchi* și *N. S. Lukin*. „Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți", 1961, E.S.D.P., 246 p.

importanța educării în cadrul colectivului și prin colectiv, este necesară realizarea unui colectiv unit, monolit, orientat just din punct de vedere ideologic, cu o opinie bine formată, care să promoveze critica și autocritica, să fie exigent față de membrii săi.

În lucrare sînt analizate metodele și procedeele prin care se ajunge la închegarea unui astfel de colectiv, care să reprezinte o adevărată verigă în colectivul școlii.

Formarea colectivului primar la preadolescenți ridică probleme variate și adesea dificile în munca dirigintelui, care trebuie să organizeze colectivul corespunzător noilor raporturi care apar în cadrul lui (schimbarea profesorilor și atitudinea lor față de elevi, felul nou de a se purta al preadolescentului față de profesori și față de sine, compararea între „ce făceau" și „ce fac", introducerea în activitatea școlară a unor obiecte și metode noi etc.). Pentru a asigura continuitatea necesară în munca și în viața elevilor, dirigintele trebuie să-și cunoască viitorii elevi din cl. a V-a încă din cl. a IV-a, să se informeze despre ei, ca să știe cum să folosească tot ceea ce și-au însușit pozitiv în legătură cu educarea disciplinei în cei 4 ani, să înlăture ceea ce nu corespunde vîrstei și noilor cerințe ale învățămîntului și educației. Colectivul de elevi se realizează cu succes cu ajutorul activităților comune, întovărășite de trăiri emoționale și de sentimentul satisfacției, necesare pentru formarea *disciplinei interioare* a preadolescentului.

Succesele obținute în cadrul acestor activități trebuie consolidate în lupta pentru atingerea unui scop nou, formulat în baza acestor rezultate. Aceasta întărește *disciplina, care devine trăsătură de caracter.*

Îndeplinirea sarcinilor obștești, împreună cu elevii mai mici, patronarea acestora de către preadolescenți, le dă posibilitatea afirmării deprinderilor însușite, a dorinței de a deveni exemplu și, totodată, contribuie la crearea colectivului școlii, făcînd să dispară izolarea colectivelor primare.

Autorii indică unele forme de înrîurire a colectivului asupra membrilor nedisciplinați și de folosire a colectivelor spontan create, ca mijloace de educare a disciplinei la preadolescenți.

În capitolul „Formarea atitudinii disciplinate la preadolescenți în procesul muncii", autorii precizează condițiile în care munca educă atitudinea disciplinată. Nu în orice condiții, deci nu totdeauna, munca ajută la formarea personalității. A. Levșin — citat de autori — arată că dacă munca nu este productivă „ea nu va educa nimic și pe nimeni". Sublinierea este necesară, deoarece uneori se vede numai aspectul economic al problemei. „Munca — ca atare — poate să educe atît un om cu spirit colectivist și cu un scop bine precizat, cît și un purtător al unei psihologii mic-burgheze, un individualist meschin care încalcă disciplina stabilită de societatea sovietică. Munca devine un mijloc de educație nu prin sine însăși, ci prin esența relațiilor în care intră elevul cu adulții sau colegii" (pag. 56).

Pe baza experienței personale, a literaturii de specialitate și a discuțiilor cu profesorii, autorii indică cerințele psihopedagogice față de munca preadolescenților.

1. *Munca preadolescenților trebuie să fie productivă*, să ducă la un rezultat care să reprezinte un produs folositor, pentru ca elevul să înțeleagă utilitatea socială și importanța muncii îndeplinite de el.

2. *Munca preadolescenților trebuie să fie plină de inițiativă creatoare.* Această cerință corespunde unor particularități psihice ale preadolescentului și îl disciplinează. Sarcinile ce i se pun în față îi mobilizează spiritul inventiv pentru găsirea căilor necesare de rezolvare a lor.

3. *Munca preadolescenților trebuie să fie colectivă*, deoarece numai în aceste condiții munca face posibilă acumularea experienței, a controlului reciproc, a ajutorului reciproc în muncă și a formării spiritului de

solidaritate. Muncind în colectiv, preadolescentul învață să-și subordoneze interesele personale celor colective. Pentru formarea personalității preadolescentului un rol hotărîtor îl are munca productivă. „Importanța muncii colective productive se bazează pe faptul că ea dezvoltă și îmbogățește sistemul relațiilor dinăuntrul colectivului, lărgește relațiile dintre colective, pe baza relațiilor permanente de muncă dintre colectivul de elevi și colectivele de muncă ale adulților" (pag. 66).

4. *Munca preadolescenților trebuie să fie interesantă pentru ei.* Interesele stimulează activitatea, creînd pe tot timpul desfășurării ei o stare afectivă pozitivă, care face din muncă o activitate plăcută. Este necesar, însă, ca preadolescenții să fie obișnuiți să îndeplinească și activități neinteresante pentru ei, dar folositoare colectivului. Acest lucru este posibil dacă educatorul știe să-i stimuleze și pentru astfel de activități. „Dacă elevii muncesc fără interes munca va apare în mod inevitabil în conștiința lor ca o necesitate neplăcută. Ei vor fi apăsați de o asemenea muncă chiar dacă-și dau seama de valoarea ei socială ș disciplina va scădea simțitor" (pag. 71).

5. *Munca preadolescenților nu trebuie să depășească forțele lor intelectuale și fizice.* Suprasolicitarea duce la oboseală și elevii pierd încrederea în succesul muncii lor. Este tot atît de greșită însă și subestimarea puterii de muncă a preadolescenților, scăderea normelor, adică sarcinile prea ușoare. V. A. Suhomlinski — citat în lucrare — arată just că „o muncă accesibilă preadolescenților este determinată de îmbinarea corectă a muncii intelectuale cu cea fizică, cu varietatea formelor ei" (pag. 73).

6. *În măsura posibilităților, în munca preadolescenților trebuie folosite diferite forme de activitate independentă.* Autoorganizarea muncii contribuie la dezvoltarea spiritului de răspundere și de inițiativă, legate de întărirea disciplinei colectivului.

7. *Munca preadolescenților trebuie să fie organic legată de activitatea lor școlară.* În acest caz elevii vor înțelege clar legătura dintre cunoștințele teoretice și cele practice, importanța practică a învățăturii. Pentru educarea atitudinii juste față de muncă și a atitudinii disciplinate la preadolescenți, se recomandă întîlniri cu oamenii muncii, de la care copiii pot înțelege necesitatea și măreția muncii.

Capitolul „Formarea atitudinii disciplinate la preadolescenți în procesul activității școlare" se referă la organizarea judicioasă a procesului instructiv-educativ, la stilul de muncă al colectivului pedagogic și la rolul lecției ca factori importanți pentru educarea atitudinii disciplinate la adolescenți. În felul acesta ni se înfățișează o imagine de ansamblu asupra rolului activității școlare a elevilor în formarea atitudinii disciplinate. Cei interesați — mai ales profesorii — găsesc în acest capitol indicații valoroase pentru propria lor activitate educativă.

Capitolul „Formarea atitudinii disciplinate la preadolescenți în procesul jocului" aduce în discuție unele probleme interesante. Preadolescentul, față de elevul mic, este capabil să înțeleagă și să-și însușească regulile complicate ale jocului, capătă experiența învingerii obstacolelor și greutăților, a subordonării intereselor personale celor ale colectivului. Dacă jocul este orientat spre un scop, el devine interesant și atractiv, formînd condiția optimă de educare a disciplinei și a altor trăsături de caracter. Autorii relevă, de asemenea, importanța colectivelor spontane de joacă ale preadolescenților și necesitatea ca ele să fie urmărite de către instructorii de pionieri, diriginți și profesori pentru a le feri de o orientare negativă.

Trecînd la problema metodelor și procedeelor de influențare educativă a elevilor, autorii arată că rezultatele muncii educative depind de alegerea *justă a acestor* metode, în concordanță cu situația concretă și cunoașterea temeinică a elevilor.

Măiestria pedagogică presupune alegerea unor măsuri educative care să corespundă cel mai bine particularităților individuale ale preadolescentului. Autorii combat atitudinea acelor educatori care consideră că tratarea individuală este necesară numai pentru elevii nedisciplinați, „dificili". Măsurile educative diferențiate urmăresc tocmai sporirea eficienței muncii educative. Cunoscînd particularitățile de vîrstă și cele individuale ale preadolescentului, educatorul trebuie să se sprijine pe ceea ce este pozitiv în personalitatea fiecăruia, pe interesele, sentimentele și aptitudinile sale. În acest scop se vor folosi „măsuri educative care vin în contradicție (aparentă sau reală) cu normele generale și constituie un fel de excepție de la regula generală" (pag. 232).

Ultimul capitol al cărții se referă la necesitatea coordonării muncii educative, la asigurarea unității necesare între influențele educative ale școlii și ale familiei. Chiar dacă familia cultivă la copii aceleași calități pe care le dezvoltă și școala, uneori ele sînt orientate, în familie, spre realizarea scopurilor personale. Coordonarea muncii educative a familiei și a școlii, va face ca preadolescentul să manifeste disciplina în cadrul colectivului și pentru colectiv. „Linia unitară a școlii și a familiei în educație contribuie la formarea unui caracter integru și disciplinat" (pag. 241). Succesul acestei colaborări se asigură prin sprijinul reciproc al autorității școlii și familiei în fața preadolescentului.

În lucrarea prezentată, V. A. Krutețchi și N. S. Lukin contribuie la rezolvarea unor probleme mult discutate în literatura de specialitate în legătură cu educarea preadolescenților, în general, și a atitudinii lor disciplinate, în special.

N. CONSTANTIN MATEI
și
NICOLAE RADU

LUCRĂRI DE PEDAGOGIE EDITATE ÎN ANUL 1962*)

(originale și traduceri)

Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri al Republicii Populare Romîne cu privire la redistribuirea cadrelor de specialiști din agricultură. Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri al Republicii Populare Romîne privind dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol, Buc., Edit. Politică, 1962, 32 p.

II 25.212

PEDAGOGIE — PROBLEME GENERALE

BLINKOV I. A. Tradiții școlare. Traducere din limba rusă de *CLAUDIA POPESCU*, Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 100 p.

II 26.501

* * * *Din experiența muncii instructiv-educative a cadrelor didactice.* Comunicări susținute la a III-a sesiune centrală din 1960. Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 92 p. (Ministerul Învățămîntului, Institutul de științe pedagogice. Lecturi pedagogice).

II 26.502

FLEANCU, GHEORGHIȚA, RADULIAN, VIRGIL. Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă. Buc., E.S.D.P., 1962, 216 p. (M.I.C., Institutul de științe pedagogice).

II 25.367

IAKOBSON, P. M. Educația estetică a copiilor în familie. Traducere de L. Checicheș. Buc., E.S.D.P., 1962, 56 p. (În ajutorul părinților).

II 25.561

IAKOVLEV, V. A. Educarea elevilor prin munca în producție. Traducere de Ludmila Slifca, Buc., E.S.D.P., 1962, 188 p.

II 26.058

MARIN, ENE. Construiește singur. Desene: *BUȚU GHEORGHE.* Buc., Edit. tineretului, 1962, 192 p. (Colecția Mîini îndemînatice).

II 26.048

MOLDOVEANU, XENIA. Cum creștem viermi de mătase. Ilustrații de *MIOARA BOGOZEANU.* Buc., Edit. tineretului, 1962, 107 p. cu ilustr. (Colecția Mîini îndemînatice).

II 26.046

*) Cărțile menționate în această bibliografie pot fi consultate la Biblioteca centrală pedagogică. Biblioteca respectivă asigură cadrelor didactice consultarea fondurilor sale atît în sălile de lectură, cît și prin împrumut. Cadrele didactice din provincie pot împrumuta cărțile necesare la cererea școlii unde funcționează (cu adresă oficială semnată de director).

MOROZOVA, N. G. Educarea intereselor de cunoaștere ale copiilor în familie. Traducere din limba rusă. Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 188 p. (În ajutorul părinților).

II 26.499

NICOLAU, XENIA. Activități distractive Ilustrații: *I. DEMETRESCU-DEM.* Buc., E.S.D.P., 1962, 176 p. (În ajutorul părinților).

II 25.335

PĂUNESCU, C. Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei. Buc., E.S.D.P., 1962, 144 p. + 2 f. pl. (În ajutorul părinților).

II 24.973

* * * *Pentru serbările pionierești. Poezii, cîntece, jocuri, ghicitori, piese de teatru, dansuri.* Ediție îngrijită de *ELISABETA SUCIU.* Buc., Edit. tineretului, 1962, 140 p.

III 22.354 C.

POPOV, A. A. Școala pentru tineretul muncitoresc și particularitățile ei. Traducere din limba rusă de *NINA CAVARNALI.* Buc., Editura didactică și pedagogică, 1962, 210 p.

II 26.044

* * * *Probleme ale educației ateiste în școală. Din experiența unor profesori din regiunea Gorki.* Culegere de articole apărute sub redacția lui *N. V. SKVORȚOV.* Traducere de *CHECICHEȘ LAURENȚIU.* Buc., E.S.D.P., 1962, 116 p.

II 24.072

* * * *Probleme ale învățămîntului preșcolar.* Culegere de articole. Traducere din limba rusă: *ELENA IONESCU* și *VIRGINIA MANASIA.* Buc. E.S.D.P., 1962, 276 p.

II 24.071

SALADE, DUMITRU. Ce va deveni copilul meu? Buc., E.S.D.P., 1962, 118 p. (În ajutorul părinților).

II 25.688

VASILESCU, ANTON. Copii, familie, muncă. Buc., S.R.S.C., 1962, 48 p. (S.R.S.C.).

II 25.613

* * * *Verificarea orală a cunoștințelor elevilor.* Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 160. p. Bibliografie p. 156—158.

II 26.371

VLĂDESCU, LUIZA, BELEA, GEORGE. Copiii au crescut. Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 140 p. (În ajutorul părinților).

II 26.498

PROBLEME DE METODICĂ

* * * *Din experiența predării limbii române și a limbii latine.* (Comunicări susținute la cea de a III-a Sesiune centrală din decembrie 1960). Buc., E.S.D.P., 1962, 64 p. (M.I.C., Institutul de științe pedagogice).

II 24.956

IAROSEVICI, GEORGE. Metodica predării și a studiului instrumentelor de coarde. Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 280 p. (Ministerul Învățămîntului, Conservatorul „Gh. Dima"—Cluj).

III 26.503

PETRIC, C., BRATU, B. Curs de metodica predării istoriei. Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 120 p.

II 26.500

* * * *Probleme metodice ale predării literaturii.* Buc., E.S.D.P., 1962, 476 p. (M.I.C., Institutul de științe pedagogice).

II 25.551

ISTORIA PEDAGOGIEI

BÎRSĂNESCU, ȘTEFAN. Academia Domnească din Iași. 1714—1821. Buc., E.S.D.P., 1962, 208 p. + 12 f. pl. (M.I.C. — Institutul de științe pedagogice).

II 25.942

DOBROLIUBOV, N. A. Texte pedagogice alese. Studiu introductiv, traducere, note și comentarii de V. Harea. Buc. E.S.D.P., 1962, 444 p. + 1 f. portr.

II 24.900

KRUPSKAIA, N. K. Scrisori către pionieri. Buc., Edit. Politică, 1962, 96 p.

II 19.236 B.

LOCKE, J. Texte pedagogice alese. Buc., E.S.D.P., 1962, LX 194 p. + 1 f. portr.

II 24.943

MUNTEANU, ROMULUS. Contribuția școlii ardelene la culturalizarea maselor. Buc., E.S.D.P., 1962, 228 p.

II 25.216

PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ

BLAGONADEJINA, L. V. Probleme psihologice ale organizării muncii de învățare. Traducere: *LAURENȚIU CHECICHEȘ.* Buc., E.S.D.P., 1962, 64 p. (Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Institutul de psihologie).

II 25.954

* * * *Culegere de studii de psihologie.* Vol. IV. Buc., Edit. Acad. R.P.R., 1962, 364 p. (Acad. R.P.R.,—Institutul de psihologie).

III 5.410

EPURAN, MIHAI. Psihologia educației fizice. Buc., E.S.D.P., 1962, 456 p. (M.I.C., Institutul de cultură fizică. Catedra de pedagogie și psihologie).

IV 25.241

PAVELCU, V. Psihologie pedagogică. Studii. Buc., E.S.D.P., 1962, 164 p. Bibliografie p. 158—164.

II 24.070

* * * *Psihologia copilului.* Manual pentru institutele pedagogice. Sub redacția prof. Al. Roșca și conf. A. Chircev. Buc., Edit. didactică și pedagogică, 1962, 328 p.

Înaintea titlului autorii: *AL. ROȘCA, A. CHIRCEV, M. ROȘCA, V. MARE, I. RADU.*

II 16.102 B.

* * * *Psihologia copilului preșcolar.* Manual pentru școlile pedagogice de educatoare. Buc., E.S.D.P., 1962, 256 p.

II 19.828 B.

* * * *Psihologie pedagogică.* Manual pentru învățămîntul superior. Buc., E.S.D.P., 1962, 230 p. (M.I.C.). Autori: *BOGDAN A., CHIRCEV A., COSMOVICI A.*, ș.a.

III 26.090

RUSU, E. Despre învățarea matematicii. Aspecte psiho-pedagogice. Buc., E.S.D.P., 1962, 136 p.

II 25.689

ELENA GEORGESCU

CUPRINSUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1962
(Nr. 1—12)

Ilie Murgulescu: Pedagogia — un complex ştiinţific 5/I
* * * Zece ani de activitate a Institutului de ştiinţe pedagogice . . 8/I
* * * Şcoala şi pedagogia în slujba dezvoltării agriculturii noi, socialiste 5/V
* * * Zece ani de la Congresul învăţătorilor din R.P.R. . . . 12/V
* * * V. I. Lenin şi educaţia morală a tineretului 5/VI
* * * La început de an şcolar 5/IX
* * * Respectarea cerinţelor pedagogice în elaborarea manualelor şcolare 5/X
* * * Dezvoltarea învăţământului nostru în anii puterii populare . . 5/XII

STUDII ŞI CERCETĂRI

Anatolie Chircev şi *Ion Radu:* Contribuţii la metodica cercetării procesului de instruire practică în producţie a elevilor 17/I
Vasile Bunescu: Cu privire la dezvoltarea multilaterală a personalităţii . . 32/I
Dumitru Grigoriu: Contribuţia lucrului manual la educarea elevilor din cl. I—IV în spiritul dragostei faţă de muncă 46/I
Ana Tucicov-Bogdan şi *Paula Stoleru Constantinescu:* Rolul definiţiei şi al regulii gramaticale în generalizarea conştientă a fenomenului gramatical la elevi 5/II
Rareş Marinescu: Dezbaterea problemelor de viaţă în munca educativă cu clasa 20/II
Mihai Epuran şi *Gheorghe Ghişoiu:* Particularităţile învăţării unui exerciţiu de gimnastică prin folosirea unor mijloace intuitive şi verbale . . . 31/II
N. C. Enescu: Un manuscris de pedagogie la începutul secolului al XIX-lea în Moldova 41/II
Petre Pufan: Observaţii asupra procesului de formare a unor deprinderi de muncă independentă la elevii şcolilor profesionale 25/III
Margareta Bontaş: Instruirea practică alternativă a elevilor şcolilor profesionale din sectorul industriei uşoare 35/III
Dimitrie Roman: Unele concluzii preliminare privind instruirea în producţie a a elevilor din sectorul horti-viticol 53/III
Tia Mureş: Aspecte educative în presa românească pentru copiii dintre cele două războaie mondiale 68/III
Anatolie Chircev: Probleme ale legării învăţământului cu munca productivă în cercetarea pedagogică 5/IV
Anye Coman, Dora Gitlan şi *Rea-Silvia Constantinescu:* Unele probleme ale educării atitudinii comuniste faţă de muncă la elevi în condiţiile instruirii practice în producţie 16/IV
Dumitru Salade şi *Rodica Codreanu:* Premisele orientării elevilor spre munca productivă 33/IV
Ion Radu şi *S. Cozonac:* Legătura dintre cunoştinţele teoretice şi activităţile practice ale elevilor 46/IV
Mihai Ghivirigă şi *Gheorghe Ene:* Instruirea practică în producţie la specialitatea mecanică-auto 62/IV
Emilia Constantinescu, Valeriu Maxim şi *Emil Botez:* Cîteva probleme de organizare şi metodică a instruirii practice în producţie a elevilor la specialitatea maşini-unelte 84/IV

Margareta Bernițchi: Aspecte ale formării deprinderilor de a croi suprafețe de încălțăminte în procesul instruirii în producție 102/IV
M. Zlate: Unele probleme ale însușirii cunoștințelor de științe naturale în școala de 8 ani 22/V
Valeriu Rusescu și *Sora Nicolae:* Unele probleme privind instruirea în producție a elevilor în domeniul electrotehnicii 41/V
Patița Silvestru și *Al. Gavenea:* Din experiența instruirii practice a elevilor în industria textilă 55/V
Ilie Ilasievici: Despre legarea predării matematicii cu munca în producție a muncitorilor-elevi 64/V
Mioara Cimpoieș: A. I. Herțen — critic al educației timpului său 73/V
Ștefan Bîrsănescu, Vasile Bunescu și *Gheorghiță Fleancu:* Internatul și rolul său educativ în școală 13/VI
Ion Bîrna și *Stela Predescu:* Despre conținutul educativ al lecțiilor 30/VI
Virgil Caraba: Dezvoltarea spiritului de inițiativă al școlarilor în procesul activității pionierești 45/VI
Cornelia Dumitriu: Cu privire la metodica examenului de maturitate . . . 59/VI
Ion Stanciu: Aspecte ale concepției pedagogice a lui J. J. Rousseau . . . 69/VI
Stanciu Stoian: Jean Jacques Rousseau și destinul gîndirii sale pedagogice . . 5/VII
Isidor Cremer: I. L. Caragiale despre rolul pedagogului 24/VII
A. Cazangiu, M. Zlate și *T. Ghimpu:* Studiu asupra capacității de muncă a elevilor din școlile în care se experimentează predarea pe obiecte de către profesori 33/VII
N. Goldhamer și *B. Giroiu:* Aspecte ale consolidării cunoștințelor în predarea economiei politice în învățămîntul seral 49/VII
I. D. Negrescu: Despre „Învățăturile lui Neagoe Basarab" 63/VII
Paul Popescu-Neveanu: Probleme pedagogice și psihologice ale activității instructiv-educative la clasele mici 5/VIII
Paul Popescu-Neveanu, Cornelia Marinescu și *Stela Popescu:* Analiza rezultatelor muncii instructive din școlile în care se experimentează sistemul predării pe obiecte de către profesori de specialitate 13/VIII
Vasile Bunescu, Anton Vasilescu și *Virgil Caraba:* Probleme ale activității educative în condițiile predării de către profesori la clasele mici 55/VIII
M. El. Ionescu-Micioara și *Marin Vișan:* Unele observații privind conținutul învățămîntului la limba romînă — clasele I—V 72/VIII
Eugen Novicov: Predarea limbii ruse în clasa a II-a 84/VIII
Sava Ganovski: Școala în slujba dezvoltării economice și sociale 13/IX
Victor Țircovnicu: Dezvoltarea capacității de apreciere și autoapreciere obiectivă la elevii mici privind activitatea de învățare 25/IX
E. Fischbein, N. Hangea, I. Popescu, I. Rădulescu, E. Zamfir și *M. Floru:* Cu privire la însușirea unor noțiuni de mecanică de către elevii din clasa a VI-a 44/IX
I. Radu, V. Nicoară și *R. Erdely:* Formarea deprinderilor de autocontrol în procesul instruirii practice a elevilor 62/IX
Ștefania Știrbu: Contribuția cărturarilor din Romînia la valorificarea principiilor inovatoare ale operei „Orbis pictus" 80/IX
Vasile Bunescu și *Valentina Vișan:* Lecția de instruire practică în agricultură . 16/X
Margareta Bontaș: Importanța corelației dintre cunoștințele teoretice și deprinderile practice în instruirea practică alternativă 33/X
Bojena Medianu: Contribuția lecțiilor de chimie la educația patriotică a elevilor muncitori 49/X
Eva Sireteanu: Rezolvarea algebrică a problemelor de matematică în școala de 8 ani 60/X
Victor Țircovnicu: Indicații metodice asupra educației patriotice a elevilor din școala de 8 ani 5/XI
Bianca Bratu: Specificul reflectării artistice și educația estetică a elevilor . . 19/XI
Gheorghița Fleancu și *Luminița Ghivirigă:* Eficiența muncii educative desfășurată în școală pe baza unei programe 32/XI
Dora Gttlan și *Sandu Mihai:* Unele rezultate ale experimentării proiectului programei educative la clasa I 43/XI
Anton Vasilescu și *Virgil Caraba:* Probleme ale aplicării experimentale la clasa a V-a a proiectului de programă a muncii educative 57/XI

Popa Valer și *Iosif Oanță:* Pregătirea învățătorilor în institutele pedagogice cu durata de doi ani 71/XI
* * * Rolul științelor naturii și al matematicii în pregătirea elevilor pentru producție 15/XII
Traian Tretiu: Cum se reflectă aplicarea principiului unității organism-mediu în predarea botanicii și a zoologiei 27/XII
Paul Pteancu: Corelarea cunoștințelor teoretice cu munca practică a elevilor în agricultură 45/XII
Ion Apostol Popescu: Contribuția lui Dimitrie Țichindeal la dezvoltarea învățămîntului și a gîndirii pedagogice în Transilvania și Banat . . . 55/XII

PROBLEME ALE ȘCOLII DE 8 ANI

I. Cremer și *Cornelia Prichea:* Despre predarea zoologiei în clasa a IV-a . . . 57/I
Ana Ionescu Motora: Predarea muzicii la clasele mici în școala de 8 ani . . 74/I
Cornelia Marinescu și *Marin Vișan:* Unele probleme pedagogice desprinse din consfătuirile regionale privind sistemul de predare pe obiecte de către profesori la clasele mici 52/II
Vasile Popeangă: Mijloace de realizare a unității pedagogice în școala de 8 ani 64/II
Paul Popescu-Neveanu: Date preliminare privind experimentarea predării pe obiecte de către profesori la clasele mici 5/III
Maria Tarasova: Elemente noi în programa de limba rusă pentru școala de 8 ani . 19/III

ȘCOALA ȘI PRODUCȚIA

Nicolae Dinu: Organizarea cabinetelor tehnice în școlile de cultură generală . . 73/II
Eugen Rîpă: Dulapul metodic și folosirea lui de către profesori și maiștri-instructori în școlile profesionale și tehnice 81/II
Schemmel Gunter: Legarea teoriei cu practica prin orele de tehnologie în școlile profesionale 90/II

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICA

Ion Cîrlan: Folosirea excursiilor ca mijloc important de îmbogățire a cunoștințelor de literatură ale elevilor 82/I
Elena Antonescu: Procedee folosite în recapitularea materiei la științele naturale 90/I
Irina Voichin: Predarea temei „Concepția evoluționistă a lui Ch. Darwin în lumina materialismului dialectic 95/II
Alexandrina Ionescu: Despre educarea copiilor preșcolari în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar 103/II
Cornelia Prichea, Constanța Teodorescu și *Traian Beciu:* Unele probleme privind lucrările agricole cu elevii primelor clase în școala de 8 ani . . . 86/III
Adriana Niculiu: Cum putem folosi orele la dispoziția profesorului în cadrul lecțiilor de limba și literatura romînă 95/III
Lucia Andreiovici: Folosirea diafilmului și a filmului în predarea literaturii romîne în învățămîntul seral 99/III
Walter Roth: Probleme de tiflopedagogie în dezvoltarea unei consfătuiri de oftalmologie 106/III
Traian Beciu: Rezultate obținute de școlile din regiunea București în instruirea practică a elevilor în gospodăriile agricole colective 83/V
Mihai Epuran: Conferința pe țară a Uniunii de Cultură Fizică și Sport din R.P.R. 94/V
Stelian Marinescu: Este necesară o programă a muncii educative în școală? . 83/VI
O. Șafran: Cu privire la caracterul de sistem al muncii dirigintelui . . . 89/VI
Alexandru Bojin: Caracterizarea personajelor pozitive din literatura noastră actuală, mijloc important de educare comunistă a elevilor 97/VI
Ion Vîlciu: La a 40-a aniversare a creării Uniunii Tineretului Comunist din Romînia 106/VI
Vasile Bunescu și *Stela Popescu:* Seminarul — formă necesară de organizare a studierii economiei politice și socialismului științific în școala medie de cultură generală 79/VII

Aghi Ardeleanu: Pentru ridicarea nivelului muncii politico-educative a organizațiilor U.T.M. și de pionieri din școală 89/VII
Emil Bîldescu: Vacanța de vară — perioadă de bogată activitate educativă . . 96/VII
Magdalena Banto și *Ecaterina Csengeri:* Unele probleme ale predării zoologiei în în școala de 8 ani 94/VIII
Stela Popescu și *Alexandru Filipovici:* Cu privire la îmbunătățirea metodicii de predare a diferitelor obiecte de către profesori la clasele I—IV . . 110/VIII
Sofia Sorescu: Despre necesitatea unei programe a muncii educative . . . 96/IX
Gheorghe Călugăriță: Pentru îmbunătățirea muncii educative în școală . . . 99/IX
C. A. și *I. I.:* Modernizarea învățămîntului matematic în școală 103/IX
Lucian Voiculescu: Comemorarea lui J. J. Rousseau 105/IX
G. F.: Probleme de educație în discuția Seminarului internațional de la Sofia . 107/IX
Stelian Năstăsescu: Unele probleme în legătură cu elaborarea unei programe a muncii educative în școala noastră 75/X
Gheorghe T. Dumitrescu: Necesitatea punctului de vedere pedagogic în arhitectura școlară 86/X
Vulcu Bujor: Vizitele și excursiile în predarea geografiei la clasa a III-a . . 89/X
Simion Bărbulescu: Aspecte ale muncii educative în școala serală 96/X
Paul Dabija și *Zamfira Moga:* Unele probleme privind lecția de lucrări practice agricole 104/X
Traian Dragomir: Aspecte privind efectuarea lucrărilor practice pe terenul agricol școlar și în G.A.C. 80/XI
Petre Vancea: Rolul oculistului în orientarea profesională a elevilor . . . 84/XI
Florea Ștefănescu: Din experiența predării citirii și scrierii în clasa I . . . 67/XII
Ilie Ilasievici: Congresul internațional al matematicienilor de la Stockholm . . 74/XII

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

Ion Modoran: Lucrările celei de-a IV-a sesiuni științifice a Institutului de științe pedagogice 97/I
Octavian Ionescu: Consfătuire privind elaborarea tratatului de istoria pedagogiei romînești 117/IV

DE PESTE HOTARE

Valentina Filipescu și *Ana Ganciu:* Școli sovietice fără repetenți 196/I
Alexandru Roșca: Republica Cuba — teritoriu eliberat de analfabetism . . . 115/II
Iosif I. Gabrea: Anul 1961 — anul educației în Cuba 117/II
Iosif Antohi: Învățămîntul și perspectivele lui în Cuba revoluționară . . . 109/III
M. C.: Situația școlii franceze după legea pentru reforma învățămîntului . . . 98/V
Paula Stoleru-Constantinescu: Probleme psiho-pedagogice ale însușirii matematicii în cercetările psihologilor sovietici 109/V
Constanța Șorik: Problemele educației comuniste oglindite în revista „Comunist" . 109/VI
Dina Soare: Probleme ale educației comuniste a tineretului dezbătute la Congresul al XIV-lea al U.T.C.L. 101/VII
Valentina Filipescu: Dezvoltarea școlilor cu „ziua de muncă prelungită" în U.R.S.S. 105/VII
Teodor Mucică și *Nicolae Dinu:* Din experiența învățămîntului din R. D. Germană în domeniul legării școlii de viață 113/VII
Tiberiu Bogdan: Psihologia pedagogică în Republica Federală Germană . . . 109/IX
Eugen Blideanu: Un rodnic schimb de experiență între țările socialiste . . . 109/X
Stanciu Stoian: Dl Braham „nu contestă" sau cum văd unii pedagogi apuseni dezvoltarea școlii noastre de cultură generală 88/XI
* * * Colaborarea țărilor socialiste în alcătuirea manualelor școlare . 95/XI
Eugen Novicicov: Din experiența școlii sovietice — o nouă formă de organizare a lecției 76/XII
Tiberiu Bogdan: Georges Politzer 83/XII

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Constantin Mincă: Din experienţa unei şcoli săteşti sovietice în educarea elevilor în spiritul patriotismului sovietic 114/I
Nicolae Radu: Şcoala-internat şi studierea personalităţii copiilor 117/I
Victoria Popovici: Cărţi noi în Biblioteca centrală pedagogică 121/I
* * * Lucrări pedagogice apărute în 1961 . . . . . 123/I
* * * Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1962 . . . 125/I
Steliana Năstăsescu: O lucrare privind munca profesorului-diriginte . . . 119/II
I. I. G.: Metodici pentru profesorii din Republica Democrată Germană şi „Kleine Pädagogische Enzyclopädie" (Mica enciclopedie pedagogică) . . . 125/II
Florian Georgescu: „Călăuza ateistului" 115/III
P. Petre şi *R. Dimitrie:* O culegere de articole despre învăţământul profesional şi tehnic 122/III
Gheorghe Fleancu: Cum să ne ajutăm copiii la învăţătură 125/III
S. C. Bazele didactice ale legării instruirii cu munca productivă a elevilor . . 122/IV
Nina Cavarnali: „Îmbinarea instruirii cu munca productivă ca principiu pedagogic" de D. E. Ţvetkov 124/IV
Elena Tulipant: Probleme ale legării învăţăturii cu munca practică în revista maghiară „Munka és Iskola" 127/IV
Eugen Lăzărescu: „I problemi della pedagogia" 115/V
Eugen Novicicov: O lucrare de bază privind procesul de instruire în şcoala sovietică 117/V
El. şi *S. Marcus:* „Dialogul la copii" 120/V
Aculin Cazacu: O carte utilă pentru pedagogi şi părinţi 122/V
Nelly Priceputu: Cărţi noi în Biblioteca centrală pedagogică 125/V
G. F.: O preţioasă lucrare pentru cadrele didactice 117/VI
Miron Ionescu: „Disciplina în şcoală" 123/VI
* * * Regulament privind organizarea „Lecturilor pedagogice" . . . 127/VI
Ştefan Bîrsănescu şi *Silvestru Găină:* Curs de pedagogie generală" 120/VII
Traian Tretiu şi *Natalia Popa:* „Lecţii de botanică" 122/VIII
Maria Bărgăuanu: Educaţia ateistă în şcoală 121/IX
Maria Voicu: O lucrare utilă pentru munca de educare a copilului în familie . 125/IX
Petre Pufan: „Studia Universitatis Babeş-Bolyai" 114/X
Iosif I. Gabrea: „Contribuţii la istoria dezvoltării Universităţii din Iaşi 1860—1960" 119/X
Elena Georgescu: Cărţi noi în Biblioteca centrală pedagogică 122/X
Ion Modoran şi *Cornelia Marinescu:* Manualul de istoria patrici pentru clasa a IV-a 106/XI
Stela Popescu şi *Maria Boştină:* Manualele de limba romînă pentru clasele I—IV 118/XI
Mihai Sandu şi *Alexandru Filipovici:* Unele probleme cu privire la conţinutul manualelor de aritmetică pentru clasele I—IV 92/XII
G. Beldescu: Probleme de structură în manualul de limba romînă pentru clasa a V-a 99/XII
Ion Orghidan: Cîteva lucrări de istoria pedagogiei 113/XII
N. Constantin Matei şi *Nicolae Radu:* Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenţi 117/XII
Elena Georgescu: Lucrări pedagogice editate în anul 1962. . . . . 121/XII
* * * : Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1962 . . . . 124/XII

Intreprinderea Poligrafică nr. 6, str. Al. Odobescu nr. 12 — c. 5861

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzării de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 5528